

Catarina Fernandes Jacinto

## Relatório Final

### A Complexidade do universo da criança - Descobrimo as suas potencialidades

Relatório Final em Educação Pré-escolar, apresentado ao Departamento de Educação  
da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Vera do Vale

Arguente: Prof. Doutor Luís Mota

Orientador: Prof. Doutora Ana Coelho

Data da realização da Prova Pública: 4 de Dezembro 2015

Classificação: 11 Valores

## **Agradecimentos**

É certo que sozinhos não chegamos a lugar nenhum, existe sempre alguém que nos ajuda nas diversas etapas que temos de encarar. Neste sentido, quero agradecer a todos que me acompanharam no meu percurso académico, e aos que me querem bem.

Em primeiro lugar, agradeço à minha família, sem o apoio e recursos que me disponibilizaram, não poderia ter ingressado no ensino superior.

Seguidamente, às minhas colegas de trabalho e entidade patronal, pela flexibilidade de horários e tolerância na época de exames.

A todas as amigas verdadeiras que já tinha, às que fiz ao longo da minha vida académica, porque existia entreajuda e diversão, permitindo que esse percurso fosse encarado com mais leveza.

Finalmente, aos professores e educadores que, todos os dias e cada dia, se dedicaram para nos poder transmitir tudo o que precisamos para chegar aqui, a esta fase, aos últimos minutos académicos, prontos para uma outra etapa, com asas para voar.

## A Complexidade do universo da criança - Descobrindo as suas potencialidades:

Este relatório final foi elaborado no âmbito da unidade curricular de prática educativa, com o objetivo de relatar e comprovar os conhecimentos desenvolvidos durante o período de estágio, correspondendo, desta forma, à análise do itinerário formativo. Divide-se fundamentalmente em 2 partes, a descrição aprofundada dos dois centros de estágio, e o desenvolvimento de 5 experiências-chave.

Relativamente à primeira experiência-chave, trata primeiramente dos contributos de trabalhar por projeto. Proporciona a todo o grupo uma aprendizagem ativa, permitindo que as crianças façam escolhas, aprendam a partir dos seus interesses e, consequentemente, estejam interessadas e envolvidas.

Na segunda experiência-chave aborda-se a importância de refletir. A reflexão está na base das competências de um profissional, tratando-se de um elemento indispensável no processo de desenvolvimento do ato educativo.

Relativamente á importância de brincar no desenvolvimento da criança, contrariamente ao que se pensa, brincar não é apenas uma atividade destinada às crianças, nem é uma atividade de ócio, é uma importante forma de comunicação, possibilita o processo de aprendizagem, facilita a reflexão, autonomia e criatividade.

A quarta experiência-chave, trata a importância de desenvolver a capacidade criadora e, consequentemente, as expressões e comunicação - para que a criança se insira na sociedade como um ser autónomo, livre e solidário.

Na última experiência-chave apresenta-se o projeto investigativo utilizando a abordagem de mosaico, onde será apresentado o tratamento de dados e análise dos mesmos.

**Palavras-chave:** trabalho de projeto, refletir, brincar, capacidade criadora, investigar.

## The complexity of the child's universe - Discovering their potential

This final report has been prepared within the course of educational practice in order to report and document the knowledge developed during the probationary period, corresponding in this way, the analysis of the formation process. It is essentially divided into 2 parts, a more detailed description of the two training centers and the development of 5 key experiences.

Regarding the first experience key, deals primarily with the contributions of work per project. It provides the entire group active learning, allowing children to make choices, learn from their interests and, consequently, are interested and involved.

In the second experiment key it addresses the importance of reflecting. The reflection is the basis of the skills of a professional, as it is an indispensable element in the development process of the educational act.

On the importance of play in child development, contrary to popular belief, play is not just an activity aimed at children, nor is it a leisure activity, is an important form of communication, enables the learning process, facilitates reflection, autonomy and creativity.

The fourth key experience, comes the importance of developing creative capacity and hence the expressions and communication - so that the child is within the society as an autonomous being, free and supportive.

In the last experiment key shows the investigative project using the mosaic approach, which will be presented the data processing and analysis of them.

**Keywords:** project work, think, play, creative capacity, investigate.



## Sumário

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO .....</b>	<b>5</b>
<b>1. Enquadramento da Educação pré-escolar:.....</b>	<b>7</b>
<b>2. Estágio em contexto de creche: .....</b>	<b>8</b>
2.1 Caraterização da instituição.....	8
2.2 Organização da sala.....	9
2.3 Organização do tempo.....	12
2.4 Caraterização do grupo.....	13
2.5 Interações .....	14
2.6 A prática pedagógica da educadora.....	14
2.7 Reflexão acerca da experiência de estágio .....	17
<b>3. Estágio em contexto de Jardim de Infância: .....</b>	<b>18</b>
3.1 Caraterização da instituição.....	18
3.2 Organização da sala.....	18
3.3 Organização do tempo.....	20
3.4 Caraterização do grupo.....	20
<b>3.5 Interações adulto – criança .....</b>	<b>21</b>
3.6 A prática pedagógica da educadora.....	22
3.7 Reflexão acerca da experiência de estágio .....	22
<b>PARTE II- EXPERIÊNCIAS- CHAVE .....</b>	<b>26</b>
<b>1. Trabalho de projeto: desenvolvendo aprendizagens para a vida! .....</b>	<b>28</b>
<b>2. Refletir, onde nos leva? .....</b>	<b>2</b>
2.1 A importância de refletir sobre a prática .....	2
2.2 Formação de atitudes reflexivas: .....	6
2.3 Conteúdo da reflexão: .....	7
<b>3. O brincar – uma forma de aprender. ....</b>	<b>9</b>
3.1 O mistério do brincar:.....	10
3.2 Brincar no exterior: .....	14
<b>4. Pequenos artistas, desenvolvendo a capacidade criadora: .....</b>	<b>19</b>
4.1 Desenvolvimento da capacidade criadora: .....	20
4.2 A influência dos adultos na arte da criança: .....	24

<b>5. Projeto de investigação utilizando a abordagem de mosaico .....</b>	<b>29</b>
5.1 A importância de dar voz às crianças:.....	29
5.2 Metodologia utilizada .....	30
5.3 Apresentação dos dados recolhidos .....	32
5.4 Conclusão final: .....	38
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>41</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>45</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>52</b>

## **Abreviaturas**

**EPE-** Educação pré-escolar;

**NEE’S-** Necessidades Educativas Especiais;

**JI-** Jardim de Infância;

**IPSS-** Instituição Particular de Solidariedade Social;

**ATL-** Ateliê de Tempos Livres

**CAF-** Componente de Apoio à Família

**OCEPE-** Orientações Curriculares Para a Educação Pré-escolar

**PP-** Projeto Pedagógico

**PE-** Projeto Educativo

**PAA-** Plano Anual de Atividades

**GP-** Guião Pedagógico



**Tabelas:**

**Tabela 1-** Apresentação dos dados recolhidos sobre as áreas preferidas do espaço do interior do J.I

**Tabela 2** – Apresentação dos dados recolhidos sobre as áreas preferidas do espaço exterior do J.I.

**Tabela 3-** Apresentação dos dados recolhidos sobre os espaços que menos gostavam no J.I.

**Tabela 4** – Apresentação dos dados recolhidos sobre mudanças nos espaços do interior do J.I.

**Tabela 5** – Apresentação dos dados recolhidos sobre as mudanças sugeridas para o espaço exterior do J.I.



## **INTRODUÇÃO**



O presente relatório surgiu no âmbito da unidade curricular (UC) de prática educativa, podendo ser considerado o produto final do meu itinerário formativo. Desenvolvido em conjunto com a prática de ensino supervisionada, tem como objetivo, sintetizar o percurso formativo. Evidencia algumas competências desenvolvidas e aprofundadas durante a prática de ensino supervisionada e tem como finalidade primordial, a obtenção do grau de mestre.

Numa primeira fase, é feita a caracterização dos grupos e centros de estágio. Na fase seguinte, apresentam-se cinco experiências-chave relacionadas com as experiências vividas nestes centros, cujo objetivo é o de aprofundar conhecimentos de forma reflexiva.

A primeira experiência-chave desenvolvida trata das vantagens de trabalhar por projeto, beneficiando os seus intervenientes, sendo crianças ou adultos. O fator decisivo na escolha deste tema foi o envolvimento das crianças e o facto de as aprendizagens serem duradoras.

Outra das cinco experiências-chave selecionadas trata da importância de refletir, sendo fundamental no processo de consciencialização do próprio desempenho. Tornando-se num instrumento de desenvolvimento do pensamento e também da ação.

Não menos importante é a necessidade de brincar na fase pré-escolar, esta atividade é importante para o desenvolvimento integral do ser humano nos aspetos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. É, não só, uma atividade prazerosa, como lúdica e deve ser vivenciada na infância como uma atividade de aprendizagem, não somente de lazer.

Relativamente à capacidade criadora, será que as crianças são pequenos artistas? A área da expressão e comunicação engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico, determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem.

Segundas as OCEPE (1997), numa idade em que a criança ainda se serve muitas vezes do imaginário para superar lacunas de compreensão do real, importa que a educação pré-escolar proporcione situações de distinção entre o real e o imaginário e forneça suportes que permitam desenvolver a imaginação criadora como procura e descoberta de soluções e exploração de diferentes “mundos”.

Na última experiência-chave são apresentados de forma sucinta os dados do estudo desenvolvido com recurso à abordagem de mosaico, cujo objetivo é perceber “o que pensam as crianças sobre os diversos espaços do J.I que frequentam”. Os dados apresentados estão triangulados e organizados em tabelas para melhor compreensão.

## **PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO**





## **1. Enquadramento da Educação Pré-Escolar:**

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei N.º 5/86, de 14 de Outubro) integrou a Educação de Infância no Sistema Educativo Formal e a Lei-Quadro (Lei 5/97, de 10 de Fevereiro) veio definir a Educação Pré-Escolar como a 1ª etapa da Educação Básica.

De acordo com o artigo 3º da presente Lei-Quadro, a Educação Pré-Escolar é destinada a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos de idade e a idade de ingresso no Ensino Básico e é ministrada em estabelecimentos de Educação Pré-Escolar. A frequência da EPE é facultativa, no reconhecimento de que cabe, primeiramente, à família a educação dos filhos, competindo, porém, ao Estado contribuir para a universalização da oferta da EPE, nos termos da presente lei.

Por estabelecimento da EPE entende-se, a instituição que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe atividades educativas, e atividades de apoio à família. O número de crianças por cada sala, deverá ter em conta as diferentes condições demográficas de cada localidade.

Nas OCEPE é Referida a importância das crianças aprenderem a aprender, fundamental para o sucesso das aprendizagens. A EPE é a base da educação ao longo da vida, não pretende ser a preparação para a escolaridade obrigatória. (OCEPE, 1997, P. 17).

O processo pedagógico é intencional e sistemático, centrado numa pedagogia estruturada que exige ao educador o planeamento do seu trabalho e a avaliação do processo e efeitos no desenvolvimento das crianças. O educador tem por objetivo favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, com aprendizagens significativas e diferenciadas, permitindo, desta forma, que a criança esteja ativa na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem. Deste modo, devemos partir sempre do que as crianças sabem, da cultura e saberes próprios e envolver a EPE com o meio das crianças. A interligação com vários intervenientes permite a construção de uma escola inclusiva. (Ministério da Educação, 1997).

O conceito de escola inclusiva supõe que o planeamento seja realizado tendo em conta o grupo. Permite, portanto, que sejam feitas adaptações para que todas as crianças sejam incluídas no processo educativo e que as práticas sejam pensadas nas necessidades individuais da criança. A aceitação e inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (N.E.E) permite desenvolver a formação pessoal e social - área integradora de todo o processo de EPE. (Ministério da Educação, 1997).

## **2. Estágio em contexto de creche:**

### **2.1 Caraterização da instituição**

A instituição de creche onde desenvolvi a minha prática de estágio supervisionada localiza-se na periferia de Coimbra, engloba as valências de centro de dia e Jardim de Infância/Creche. Trata-se de uma instituição particular de solidariedade social (IPSS) e de cariz religioso.

A valência de creche contém: 5 salas com 2 casas de banho; a equipa educativa era formada por 2 educadoras e 11 auxiliares, uma delas pertencia ao centro de acolhimento de crianças. As crianças mais velhas almoçavam no refeitório junto das crianças de Jardim de Infância, apenas as crianças de berçário e as crianças até um ano e meio, comiam numa copa comum a ambas as salas. Na sesta, os bebés eram os únicos que dormiam na sua sala, os restantes dirigiam-se para o dormitório que era partilhado por crianças de Creche/J.I.

Relativamente ao espaço exterior, as crianças de 2/3 anos de idade utilizavam o parque no exterior comumente com as crianças de J.I., as restantes crianças utilizavam um pequeno parque no piso superior com acesso à sala de ateliê de tempos livres (ATL). Apenas os bebés e as crianças até 1 ano e meio não iam para o exterior.

O parque utilizado pelo J.I situava-se na zona lateral da instituição, em frente às salas desta valência. Estava equipado com um grande parque com escorrega, baloiços e uma ponte. Em redor possuía outros baloiços mais simples, era rico em vegetação, o espaço era amplo e o chão coberto de paralelos.

Relativamente ao parque utilizado pelas crianças de creche, tinha acesso pela sala de ATL tornando-se pouco cómodo, visto que as atividades que aí decorriam eram interrompidas com frequência. O espaço era limitado e pobre em brinquedos, tinha alguns saltitões de borracha e uma casa de plástico. Situava-se a grande altitude e estava protegido nas laterais por placas de acrílico transparente. Quando algumas crianças chocavam contra essas placas, elas abanavam muito dando a sensação de serem pouco seguras.

O grupo de creche onde me inseri usufruía do espaço exterior apenas quando a temperatura não estava muito baixa, com o passar dos meses, as crianças permaneciam menos tempo no exterior - devido ao frio e chuva da época.

Como refere Portugal e Bento (2011), o trabalho desenvolvido com crianças dos 0 aos 3 anos pressupõe o desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima positiva, competência social, comunicacional, desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório são prioridades do currículo para crianças dos 0 aos 3 anos.

Em síntese, o espaço exterior permite oportunidades de exploração e descoberta. As aprendizagens são inúmeras, contribuindo para o bem-estar e desenvolvimento da criança. É também no espaço exterior que as finalidades educativas desta faixa etária podem ser concretizadas.

## 2.2 Organização da sala

A sala das crianças de 1 ano e meio a 2 anos era a sala mais pequena da instituição. O grupo era formado por 11 crianças e o espaço não tinha os cantinhos definidos.

Dentro desse espaço, o tapete e a mesa de trabalho tinham um sítio fixo, a caixa de brinquedos desta sala era pequena e possuía maioritariamente bonecos de pelúcia.

Relativamente à mesa de trabalho, era redonda e com a altura adequada à faixa etária, contudo, o número de cadeiras e de mesas não era suficiente para o número de crianças. Eram comuns as brigas entre as crianças devido á partilha dos brinquedos. Com o passar do tempo, as crianças habituavam-se a brincar todos os dias com o mesmo objeto. Quando decidiram decorar a porta e as janelas, não deixaram as crianças mexer nos materiais – a decoração era feita com moldes pelas funcionárias. Os únicos trabalhos expostos na sala tinham como título “rabisco livre” e eram garatujas feitas pelo grupo. Durante a permanência na sala observei o comportamento do grupo relativamente à partilha dos brinquedos e a forma como ocupavam o dia, visto que não havia atividades planeadas.

Muitas das crianças utilizavam durante vários dias o mesmo objeto e repetiam as brincadeiras diversas vezes, contudo, apesar de a brincadeira ser repetida, faziam-no com colegas diferentes. Era mais provável ver uma criança a brincar sozinha do que todas juntas. Normalmente cada criança pegava num objeto e dificilmente trocava-o por outro.

Em relação à sala dos 2/3 anos, estava organizada em áreas distintas:

- ❖ **O tapete**: localizado junto à entrada, as crianças sentavam-se para cantar os bons-dias e ouvir histórias, havia também na parede uma casinha gigante para colar os bonequinhos das presenças de cada um;
- ❖ **Cantinho dos animais**: era um espaço reduzido onde era permitido apenas 2 crianças em simultâneo, raramente alguma criança perdurava muito tempo neste espaço e geralmente circulavam por todos os espaços e excediam o número de elementos;
- ❖ **Casinha**: era um espaço relativamente amplo, tinha sofás, uma mesa, eletrodomésticos e comida de plástico, era o espaço que as crianças mais gostavam, tinham também alguns bebés que, curiosamente, era pouco usados.
- ❖ **A pista**: este espaço estava mal localizado, situava-se em frente aos armários e sempre que era necessário algum material as crianças eram interrompidas, era muito pequeno e impossibilitava o grupo de se movimentar livremente;
- ❖ **Cantinho das construções**: localizava-se no meio da sala e continha materiais que permitiam às crianças trabalhar as cores, formas, tamanhos, sequências etc.

A sala dos 2/3 anos era mais ampla, contudo, estava limitada porque tinha imensos cantinhos que ocupavam muita área. O espaço livre que sobrava era reduzido, impossibilitando que se movimentassem livremente.

Nos dias em que todas as crianças estavam presentes, tornava-se impossível movimentamo-nos dentro da sala, existia sempre alguma correria e pouco espaço livre. Relativamente ao quotidiano destas crianças, era comum a educadora ser interrompida por pais e por funcionárias, visto que, sempre que havia algum problema era chamada para resolver, desta forma, as atividades eram perturbadas com frequência ausentando-se, portanto, muitas vezes. Para além das inúmeras interrupções, as crianças mais agitadas alteravam o bom funcionamento do contexto.

Segundo Post e Hohmann (2011, p.101), um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais. Este ambiente permite que as crianças façam aquilo que naquele momento conseguem fazer mas que, no entanto, cresce com elas. (...) O ambiente físico por si só revela o modo como apoia o desenvolvimento básico dos bebés e das crianças pequenas (...).

Os mesmos autores estabelecem ainda linhas orientadoras para a organização do espaço e dos materiais, tendo como referência três grandes linhas orientadoras:

1) Criar ordem e flexibilidade no ambiente físico:

O ambiente precisa de proporcionar ordem e flexibilidade se quiser responder aos interesses das crianças sempre em mudança, promover escolhas que esta vai fazendo e ajudá-la a ganhar sensação de controlo sobre o seu mundo imediato.

- Áreas distintas de cuidados e de brincadeira; Um espaço de chão livre; Mobiliário, equipamento e caixas móveis; Acesso fácil ao exterior.

2) Proporcionar conforto e segurança a crianças e adultos;

- Chão, paredes e tetos acolhedores; Locais acolhedores; Luz natural suave; Mobiliário e equipamento à medida dos bebés e das crianças; Mobiliário à medida dos adultos; Arrumação para objetos dos educadores, das crianças, brinquedos e roupa de reserva; Acesso seguro e conveniente dos adultos a apetrechos e utensílios de todos os dias; Uma zona de entrada acolhedora; Coisas agradáveis que lembrem a casa; Dar espaço às produções criativas das crianças; Focalização ao nível do chão.

3) Apoiar a abordagem sensório-motora das crianças à aprendizagem.

- Apelar aos sentidos das crianças; Proporcionar espaço e materiais para movimento.

Podemos concluir que a organização de espaços e materiais permite proporcionar às crianças inúmeras oportunidades e interesses. Quando se pretende organizar o espaço é necessário que os interesses e necessidades de todos estejam presentes, tal como as atividades desenvolvidas, a organização também deve ser negociada entre a equipa (adultos e crianças).

## 2.3 Organização do tempo

Tal como os espaços e materiais, também o tempo precisa de ser bem pensado e organizado tendo em conta alguns aspetos importantes. Com o grupo de 2/3 anos onde me inseri, a gestão do tempo era feita da seguinte forma:

Assim que chegavam, juntavam-se na sala do ateliê de tempos livres (ATL) com as crianças de J.I à espera que a educadora chegasse ou que o grupo estivesse praticamente completo.

Quando desciam para a sala, sensivelmente às 9h15min, dirigiam-se para a casa de banho e seguidamente, na sala, cantavam a canção dos bons dias. Após este ritual, a educadora começava a distribuir o grupo pelas diferentes tarefas. Em cada mesa podiam estar 4 pessoas, enquanto algumas crianças trabalhavam, as restantes brincavam nos cantinhos, sendo chamados para fazer as atividades um a um ou grupo a grupo.

Às 12h00 min, sensivelmente, o grupo descia para o almoço e por volta das 12h30minutos, faziam a higiene e eram levados para dormir até às 15h30minutos. Depois do lanche da tarde o grupo voltava para a sala para fazer algumas atividades, depois do horário letivo, voltavam para a sala do ateliê de tempos livres (ATL).

Quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de em permanentemente mudança, é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes. Saber o que irá acontecer no momento seguinte, por exemplo, quando se acorda da sesta, ajuda as crianças a sincronizarem-se com o ritmo do dia.

Quando o dia avança seguindo um percurso conhecido, as crianças podem sinalizar as suas necessidades individuais de alimentação, sono, higiene, mudar a fralda ou ir à casa de banho e, depois de participarem nestas rotinas de cuidados, podem juntar-se de novo ao decurso dos acontecimentos que interromperam.

Ao início de cada dia, se as crianças souberem o que vão fazer quando os pais os deixam, a separação dos pais e a aproximação ao educador e aos colegas torna-se mais fácil. À medida que vivem rituais e as repetições de uma programação diária consistente, bebés e crianças ganham um sentido de continuidade e de controlo. Post e Hohmann (2011, pp. 195-196).

Quando se pretende estabelecer ou implementar atividades e rotinas diárias em contexto de aprendizagem ativa, é necessário criar um horário que seja previsível e, no entanto, flexível; organizar o dia em torno de acontecimentos diários regulares e rotinas

de cuidados; seguir consistentemente o horário diário; adaptar-se aos ritmos naturais e aos temperamentos das crianças; proporcionar uma transição suave entre uma experiência interessante e a que se segue.

Quando se pretende incorporar aprendizagens ativas, incluindo apoio do adulto, em cada acontecimento e rotina de cuidados, devemos ser pacientes com o intenso interesse das crianças em relação às coisas à nossa volta; partilhar o controlo do dia com as crianças, proporcionando-lhes oportunidades de escolha; estar alerta para as comunicações e conversas das crianças ao longo do dia; trabalhar em equipa de forma a dar apoio a cada criança ao longo do dia; observar as ações e as comunicações das crianças pela perspetiva das experiências-chave.

O grupo conhecia de tal forma a rotina que nas idas à casa de banho antes de dormir ou comer, dirigia-se para a casa de banho sem que fosse preciso alguém estar a controlar. Contudo, a rotina aplicada era igual para todo o grupo, apesar de observar que em alguns momentos algumas crianças precisavam de dormir mais cedo, comer mais tarde, talvez porque tomavam o pequeno almoço tarde, e as crianças que tinham tirado a fralda há pouco tempo precisavam de ser lembradas de ir ao bacio. Da mesma forma, algumas crianças precisavam de parar um pouco a meio das atividades, no entanto, a educadora preferia que as auxiliares ajudassem as crianças a terminar os trabalhos, visto que havia quase sempre trabalho em atraso.

## 2.4 Caraterização do grupo

O grupo de 1 ano e meio a 2 anos, era constituído por 11 crianças, não existiam casos de NEE. Na sala deste grupo as crianças não tinham atividades planeadas, portanto, brincavam livremente todo o dia, visto que o grupo era orientado por duas auxiliares.

O grupo da sala laranja era formado por 18 crianças com idades compreendidas entre os 2 e 3 anos de idade, 3 destas do centro de acolhimento e com NEE. O grupo, de um modo geral, era formado por crianças extrovertidas, curiosas e com vontade de aprender coisas novas.

Como referi acima, a educadora era interrompida constantemente, nesse sentido, quando precisava de se ausentar, as crianças deixavam as atividades que estavam a fazer ou esperavam períodos longos, muitas vezes sentados no tapete à espera que a atividade interrompida retomassem. Dentro do grupo da sala laranja havia algumas crianças mais agitadas que, por vezes, comprometiam o normal funcionamento das atividades.

Era comum haver agitação na sala, de tal forma que a educadora grande parte das vezes parecia soçobrar.

## 2.5 Interações

O trabalho desenvolvido em cada sala pertencia apenas àquela sala, não existia partilha de trabalho entre as duas educadoras, comunicavam no sentido de se informarem sobre assuntos comuns. A relação entre ambas era apenas profissional.

A interação educadora – auxiliar era uma interação de cooperação direta, ou seja, a educadora e auxiliar da sala laranja comunicavam bastante sobre assuntos relacionados com as crianças e ajudavam-se mutuamente nas tarefas e propostas desenvolvidas no contexto educativo, este tipo de interação era comum com a sala de um ano.

A interação adulto – criança era uma interação educacional de cooperação, contudo, a educadora atribuía poucas responsabilidades às crianças, eram raras as oportunidades que tinham para fazer pequenas tarefas autonomamente.

As planificações eram elaboradas pela educadora sem a ajuda do grupo, esta situação também se verificava na sala de um ano.

Em relação às interações criança – criança dentro da própria sala, eram interações de cooperação, ajudavam-se mutuamente e realizavam pequenas atividades em conjunto.

Em todas as interações, as crianças precisam de ser tratadas com muito cuidado e profundo respeito, só assim conseguem desenvolver curiosidade, coragem, iniciativa, empatia, um sentido de si próprio e um sentimento de pertença a uma comunidade social amistosa.

## 2.6 A prática pedagógica da educadora

O projeto pedagógico (PP) em contexto de creche tinha como tema “*Eu e o mundo solidário*”, sendo este projeto dirigido à área da infância, é um documento único que pretende ser o guia orientador das atividades educativas implementadas nos vários centros pertencentes a esta rede de instituições.

As intenções educativas pelas quais se rege esta instituição são: “*proporcionar um projeto transversal a todas as idades e equipamentos no âmbito da educação de infância perspetivando a educação para os valores*”.



O projeto pedagógico pretende, deste modo, dar continuidade ao projeto educativo (P.E.) da instituição, apelando à solidariedade como ponte de ligação com o mundo.

Segundo o guião pedagógico (GP) referente à creche e J.I desta instituição, a equipa educativa pretende exercer com as suas práticas: profissionalismo, compromisso, transparência e criatividade, com as crianças, afetividade, desenvolvimento, solidariedade e criatividade, com as famílias pretende: envolvimento, interação e participação.

O modelo curricular em contexto de creche, citado no guião pedagógico é High-scope, caracterizado pela *“construção ativa da realidade através de uma metodologia de aprendizagem pela descoberta, resolução de problemas e de investigação, permitindo que a criança mesmo de tenra idade, construa as suas aprendizagens, estruture e dê significado às experiências, promovendo, desta forma, o seu desenvolvimento, aprendendo através da ação”* (Post e Hohmann, 2011, p.1).

Num contexto de cuidados infantis é importante que os responsáveis pelas crianças sejam carinhosos, consistentes e que apoiem com criatividade o desejo natural das crianças para aprenderem ativamente.

A compreensão desta abordagem aliada à aprendizagem ativa, orienta as decisões que os educadores de infância tomam sobre praticamente todas as facetas importantes do seu trabalho – interagir com as crianças e as suas famílias, organizar e equipar o ambiente físico, estabelecer horários e rotinas, observar as crianças e planificar atividades.

A equipa refere ainda no G.P a importância que a avaliação tem na sua prática e, consequentemente, na vida em geral, deste modo enumeram alguns procedimentos que pretendem modificar/ reforçar a qualidade que oferecem, sendo:

- Modelos de acompanhamento;
- Observação do grupo e individualmente;
- Planeamento do trabalho de forma consistente;
- Reuniões com a equipa pedagógica;

Contudo, o modelo de trabalho utilizado pela educadora é tradicional, as atividades realizadas são planeadas por ela e organizadas consoante o plano anual de atividades (PAA).

Relativamente à dinâmica de grupo, as atividades eram impostas ao grupo. A educadora decidia quem realizava primeiro as atividades e encaminhava os restantes para os cantinhos ou atividades anteriores.

Em diversos momentos assisti ao apoio facultado pela educadora e auxiliar na consecução das tarefas e, deste modo, observei que enquanto a auxiliar pegava na mão da criança para a ajudar, os olhos da criança interessavam-se pelas brincadeiras dos colegas. Quando se apercebiavam que a criança estava desatenta só a alertavam de quando em quando. Observei também que havia sempre muita pressa para que todos os trabalhos estivessem terminados. Não davam o tempo que a criança precisava para se envolver e terminar com calma.

Tal como Leavers referiu numa entrevista nos cadernos de Educação de Infância, em 2008, quando iniciou o seu trabalho com educadores, começou por, em conjunto com um grupo, focar-se nas observações; analisavam essas observações em conjunto e retiravam informações sobre as crianças com o objetivo de se colocarem na pele delas. A educação experiencial é promotora da avaliação das práticas, através do autoquestionamento do que cada um pretende.

Para além da avaliação, refere também 3 pontos que permitem melhorar a qualidade da EPE: desenvolvimento profissional; cuidados em creche; existência de uma equipa direcionada para as crianças, no sentido de terem interesse e foco comuns.

Ou seja, a existência de um grupo de responsáveis com o mesmo interesse/objetivo a desenvolver com as crianças, permite que todas as crianças da instituição tenham acesso a práticas planeadas de acordo com as suas necessidades. Um outro ponto importante para a qualidade da EPE está intimamente ligado com a formação pessoal do educador, quanto mais investir, melhor e mais informada será a sua intervenção.

Para Leavers, qualidade da EPE, *“trata-se de um contexto onde todas as crianças pode experienciar níveis de bem-estar elevado e onde as áreas de desenvolvimento estão representadas nas suas atividades”*. (Cadernos de Educação de Infância, 2008).

Observar e escutar em creche é uma poderosa competência prática do dia-a-dia e um importante indicador da qualidade profissional em contexto de creche.

Observar e escutar as crianças torna-se, assim, essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças. Educadores de infância e outros adultos da creche têm de levar a cabo observações cuidadas e intencionais e escutar cada criança a fim de poderem garantir que as rotinas de cuidados, as atividades e as experiências de aprendizagem planeadas e proporcionadas deem resposta às necessidades das crianças e das famílias.

## 2.7 Reflexão acerca da experiência de estágio

Relativamente ao contacto com o contexto de creche, surpreendeu-me o facto de haver apenas 2 educadoras para 5 salas.

A revisão da literatura apresentada nos pontos anteriores apura a importância de todas as faixas etárias necessitarem de acompanhamento de um educador, ambiente desafiante e atividades pensadas nas necessidades específicas do grupo.

A sala de um ano, comparativamente à sala de 2/3 anos, possuía poucos brinquedos e não tinha atividades planeadas.

O grupo de 2/3 anos, tinha atividades planeadas e a educadora organizava o grupo de maneira a que, enquanto uns estavam a realizar as atividades orientadas, os restantes permaneciam em escolha livre. Ao longo do dia, as crianças de 2/3 anos eram orientadas para atividades planeadas com uma finalidade.

Relativamente à utilização do espaço exterior, embora não pertencesse ao berçário, questionava-me sobre a razão pela qual, as crianças de um ano e bebés, não usufruíam do espaço exterior. As crianças de 2/3 anos utilizavam o parque do J.I, porque no ano seguinte pertenceriam a essa valência, as crianças de 2 anos e um ano tinham um parque exclusivo para esta faixa etária e as crianças mais pequenas, não usufruíam do espaço exterior.

Um dos aspetos observados que pode influenciar a utilização do espaço exterior, deve-se aos recursos humanos que esta valência dispõe.

Por cada sala havia, 2 a 3 auxiliares para apoiar mais de 10 crianças a locomoverem-se até à extremidade oposta da instituição.

Outra questão associada a este facto são as condições/ adaptabilidade do espaço à faixa etária a que se destina. O parque situado no piso superior poderia, eventualmente, sofrer algumas alterações de material para poder corresponder às necessidades de ambas as

valências. Tendo em conta a dimensão do espaço, seria possível intercalar os horários com os restantes grupos, para que ambos usufríssem do mesmo.

Passando para o contexto das crianças de 2/3 anos, entendo ser pertinente refletir sobre a organização do espaço.

Um espaço organizado, com cantinhos bem definidos e áreas de chão livre, é fundamental para um ambiente de conforto, bem-estar e oportunidades de aprendizagem ativa. O contexto a que me refiro apresentava cantinhos definidos, contudo, ocupavam demasiado espaço para a área disponível. O facto de faltar espaço livre gerava confusão nos cantinhos, excedendo o número de elementos por cada um e impossibilitando a locomoção no espaço.

Toda a confusão que por vezes se gerava, deixava as crianças ainda mais agitadas, principalmente as crianças com Necessidades Educativas Especiais, tendo em conta que, o espaço é um potenciador de bem-estar e conforto, tanto para crianças como adultos.

### **3. Estágio em contexto de Jardim de Infância:**

#### **3.1 Caraterização da instituição**

O J.I onde realizei o meu estágio pertence a um agrupamento nos arredores do distrito de Coimbra e está inserido na rede pública. Oferece boas condições estruturais, o espaço que alberga a valência de J.I integra também o ensino de 1º ciclo no piso superior.

Dispõe de uma sala para C.A.F, 1 gabinete com uma pequena biblioteca e material didático, 3 salas de jardim-de-infância, 1 casa de banho para uso das crianças, 1 dispensa.

No espaço exterior há árvores em redor e plantas junto às janelas, existe um alpendre que permite às crianças abrigarem-se da chuva ou do sol, o chão é revestido de paralelos na parte coberta e terra batida a céu aberto. Há uma caixa de areia e ainda um pequeno parque que suporta apenas 10 crianças em simultâneo, *segundo a placa de segurança localizada junto ao local.*

É este espaço que é utilizado para brincadeiras ao ar livre, está ainda cercado por uma rede metálica que divide o espaço de J.I e o espaço de 2º e 3º ciclo.

#### **3.2 Organização da sala**

A sala estava organizada com espaços variados, com diferentes funções e regras que os alunos já dominavam.

Logo à entrada estavam os **ecopontos** onde separavam os resíduos como papel, embalagens e o lixo comum e ainda um garrafão para recolha de tampas que as crianças traziam com muito empenho.

- ❖ **No computador**: efetuavam pesquisas sobre dúvidas e interesses das crianças, mas também jogos educativos. O grupo, na maioria utilizava pouco o computador para jogar, não o faziam porque preferiam outras atividades, contudo, a criança com NEE'S era quem mais uso dava ao computador, posso afirmar que se tratava do seu espaço preferido.
- ❖ **O tapete**: local onde se reuniam para dialogar, na parede havia um calendário de íman onde o chefe de turma completava o dia do mês, estação do ano, ano civil, clima diário e o mês decorrente. Neste espaço planeavam o trabalho a realizar e contavam histórias.
- ❖ **Na casinha**: todos os dias havia um chefe de família diferente, assim como o chefe de turma, tinha responsabilidades neste espaço. O objetivo era orientar os colegas e resolver problemas entre si. A escolha dos colegas para brincar era feita de forma unânime, a educadora em conjunto com a turma verificava quem poucas vezes permanecia naquele espaço, juntos chegavam a um consenso de maneira a que todos pudessem usufruir daquele espaço de forma igualitária.
- ❖ **Nas mesas de trabalho**: existiam regras de partilha, diálogo, boa convivência e respeito. Na estante que arrumava todos os jogos, estes deviam estar no seu lugar e cada criança devia arrumar o jogo que utilizou, tal e qual como nos restantes espaços da sala. Em trabalhos de pintura, os lápis e canetas deviam ficar dentro dos seus recipientes, promovendo o diálogo e partilha entre as crianças.

### 3.3 Organização do tempo

Na sala estavam responsáveis pelo grupo uma auxiliar e uma educadora, no período da manhã das 09:00 até às 12:00 e no período da tarde das 13:00 até às 15:00.

No prolongamento, as crianças permaneciam na sala da componente de apoio à família (C.A.F) no horário das 08:00 até às 09:00 e durante a tarde das 15:00 até às 18:30.

As atividades desenvolvidas ao longo da semana eram sempre envolvidas no projeto que desenvolviam, fosse expressão motora ou expressão plástica. Havia sempre tempo para explorar a expressão plástica, musical, dramática e físico-motora. Às segundas e quartas à tarde o grupo deslocava-se ao pavilhão desportivo para fazer desporto orientado pela educadora. As restantes expressões eram trabalhadas durante a semana e sempre em atividades interdisciplinares.

A meio da manhã e antes de voltarem para a sala da CAF, faziam um pequeno lanche, sendo que no período da manhã bebiam apenas leite.

### 3.4 Caraterização do grupo

A turma A era formada por 18 crianças, 8 rapazes e 10 raparigas, havia um menino que tinha sido inscrito no final de fevereiro de 2015. As crianças tinham idades compreendidas entre os 4 e 6 anos e posso afirmar, após a observação do grupo, que são crianças interessadas, curiosas e participativas pela forma como se expressam, reagem e empenham nas atividades.

Existia apenas um caso de N.E.E, que estava ao abrigo do decreto/lei nº 3/2008 e inseria-se num plano educativo individual que estabelecia a necessidade de ser acompanhado por um profissional de educação especial, terapia da fala e apoio individualizado em expressão físico-motora. Esta criança em concreto sofria de síndrome de Dravet e de epilepsia, associada à síndrome - o que provocou atraso no desenvolvimento, segundo o plano de concretização e desenvolvimento do currículo desta instituição.

Foi necessário reduzir o número de crianças desta turma e formá-la com crianças de 4 a 5 anos para atender melhor às necessidades das crianças e do ambiente proporcionado em turma. Ainda segundo o plano de concretização e desenvolvimento do currículo,

existia um caso de uma criança com dificuldades de linguagem, a nível expressivo e compreensivo, apresentava também dificuldades de concentração e memorização. Num outro caso, havia uma criança com dificuldades em expressar-se verbalmente, e ainda uma criança com pouca iniciativa, ficava por vezes alheio ao que acontecia.

As atividades realizadas eram executadas sem grandes dificuldades, em algumas situações as crianças demonstravam ter boas noções de matemática e boa consciência fonológica.

Em relação às crianças de 4 anos, tinham mais dificuldade em acompanhar as crianças de 5 anos, contudo, o trabalho era adaptado sempre que necessário. Verifiquei diversas vezes que as crianças de 4 anos precisavam de mais apoio durante a realização das tarefas, era nesta faixa etária que se encontravam maiores dificuldades de aprendizagem.

Verifiquei, no caso concreto do desenho livre, que as crianças mais pequenas copiavam pelos colegas quando não tinham ajuda. Noutra situação, uma das crianças mais novas não conseguia desenvolver o trabalho e alguns colegas não lhe davam espaço para o realizar sozinha, acabaram por pintar e desenhar por ela para a tentar ajudar.

### **3.5 Interações adulto – criança**

A prática da educadora era baseada na interação e escuta do grupo. Dentro da sala a educadora promovia um ambiente saudável e atribuía responsabilidades a todos os membros do grupo de modo a torna-los mais autónomos.

O grupo trabalhava por projeto, a educadora pretendia que cada criança participasse ativamente, fosse na construção, ou na tomada de decisões – decidiam tudo sempre de forma democrática.

A educadora tentava sempre valorizar o que o grupo dizia ou fazia, promovia também o espírito de grupo, respeito pelo espaço de todos e de cada um, prevaleciam os valores em tudo o que fazia.

A melhor forma de dar continuidade aos valores e cultura das famílias e do pré-escolar é ter um Jardim de Infância aberto à comunidade, promovendo a participação dos pais no que se desenvolve com os filhos e trabalhar com as crianças através do quotidiano.

Para os pais é importante que tenham espaço na educação dos filhos, com diálogo aberto sobre os seus filhos e estejam informados do currículo escolar. A colaboração entre a escola e a família é importante para o desenvolvimento harmonioso da criança,

independentemente da idade, só é possível educar uma criança como futura cidadã envolvendo o que faz parte do seu quotidiano, ou seja, família, escola, valores e aprendizagens destes dois importantes meios.

### 3.6 A prática pedagógica da educadora

A educadora desenvolvia com o grupo atividades por projeto, à medida que desenvolvia um projeto era necessário conhecer o grupo a nível pessoal e de desenvolvimento - através do diálogo e observação do grupo.

Relativamente às planificações, a educadora pretendia que as atividades fossem prazerosas para as crianças e que se adaptassem ao seu nível de desenvolvimento.

Quando iniciava um projeto, procurava começar por aquilo que as crianças já sabiam, deixando-as decidir o tema do projeto, no entanto, quando entendia que algum tema devia ser abordado, apresentava essa proposta ao grupo.

Após o lançamento do projeto, a pesquisa invadia o quotidiano das crianças. Pesquisavam em conjunto na sala, em casa com os pais, em livros e internet, promovendo, de certo modo, o envolvimento da família.

A negociação e o confronto de ideias era algo que as crianças já estavam habituadas, era comum votarem e decidirem de forma democrática sobre diversos assuntos.

Havia dois aspetos que a educadora fazia questão de frisar quando se trabalha por projeto, o primeiro era envolver as crianças em tudo, o segundo era construir alguma coisa. Quanto mais envolvidas estivessem no projeto mais aprenderiam porque estavam inseridas no que estava a ser desenvolvido. O facto de construírem algo era muito importante porque desenvolviam aprendizagens reais e diversificadas.

Relativamente ao projeto “Manuelices”, foi escolhido por nós porque tinha grande valor cultural para o grupo, Iniciado através da origem da canela em Portugal, abrangeu os descobrimentos e a vida do rei D. Manuel I.

### 3.7 Reflexão acerca da experiência de estágio

O primeiro contacto com o trabalho de projeto foi positivo, a educadora apresentava um trabalho muito cuidado e organizado – parecia ser um método fácil.



Quando comecei a intervir com o grupo ainda não tinha experiência suficiente para desenvolver um projeto, neste sentido, o apoio da educadora foi fundamental.

O projeto que eu e a minha colega desenvolvemos denominava-se de “Manuelices”. Tudo começou com a leitura de uma história “Maruxa”, cujo tema principal era o processo de fabrico do pão. No final da leitura trocamos impressões sobre a história, até que uma criança lembrou o dia em que fizeram escarpeadas (doce conhecido na região de Coimbra). Como já tínhamos pensado desenvolver um projeto sobre os forais Manuelinos, aproveitamos o facto de o doce levar canela, para seguir por aí.

Foi nesta altura que percebi como lançar um projeto – fazendo-o surgir como que por acaso. Se tivéssemos conversado com as crianças e sugeríssemos apenas, perderia o encanto.

Segundo Alves (2010, p.29), é através do contato direto com a realidade que se pretende explorar que se contribui para ajudar as crianças a pensar e a fomentar a descoberta do seu saber.

Neste sentido, para que agarrassem o projeto, pedimos ajuda aos pais para procurarem em casa com os seus filhos informações sobre a canela.

Nos dias que se seguiram imaginámos como seria viajar até à Índia de barco, as descobertas feitas pelos Portugueses e o que traziam das viagens, até que chegamos ao rei – potenciador de todos estes acontecimentos.

Foi nesta altura que surgiu um grande impasse que poderia impedir que todas as atividades realizadas até então pertencessem efetivamente ao projeto – a construção da teia.

Fomos realizando várias atividades, contudo, apesar dos inúmeros avisos da educadora cooperante, fomos adiando a construção do plano de trabalho. Não encontrávamos o momento oportuno para que essa situação se desencadeasse de forma subtil.

A construção da teia era fundamental para que todas as atividades pertencessem efetivamente ao projeto, para que as crianças expusessem os seus interesses relativamente ao tema, e desta forma, desenvolvêssemos o que interessava às crianças.

Após a construção da teia realizamos visitas a locais importantes na zona de Coimbra e fizemos três construções: trono, carruagem e um pelourinho. Analisando todo o trabalho que tínhamos desenvolvido até então, entendemos que o projeto devia chamar-se “Manuelices”.

Rosário e Almeida (2005, p. 145), fazem referência aos fatores que assumem uma posição determinante ao nível da qualidade das aprendizagens, ou seja, conteúdos

curriculares, metodologias de ensino, significado cultural das aprendizagens, condicionam de forma significativa as aprendizagens.

Ainda sobre o mesmo autor (p. 143), afirma que a aprendizagem numa perspetiva construtivista não se resume a uma ligação estímulo – resposta ou à aquisição de conhecimentos, assenta, sobretudo, na construção de estruturas cognitivas, através da ação, reflexão e abstração do aluno, mantendo, desta forma, um papel ativo.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007), a pedagogia da participação apresenta as suas particularidades ao nível dos seus objetivos, conteúdos, materiais, processos de aprendizagem, etapas e formas de avaliar. Procura promover, desta forma, o desenvolvimento, estruturar a experiência, envolver a criança no seu processo de aprendizagem e dando significado às experiências.

Relativamente à avaliação do projeto, centra-se nos processos, foca-se nos produtos tal como nos erros das crianças, em ambos, predomina a crítica construtiva e a aprendizagem pelo erro. Baseia-se na reflexão sobre as aquisições e realizações de cada uma das crianças e do grupo.

Partindo agora para o meu desempenho pessoal, tive algumas dificuldades ao longo da elaboração deste projeto, no sentido de adequar as atividades ao grupo e de gerir todas as fases do projeto.

Muitas vezes senti que estava mal preparada para gerir o grupo e, ao longo do estágio, fui recebendo feedback por parte da educadora que me permitia ter noção do meu desempenho.

Quando o projeto terminou, refleti sobre as potencialidades para as crianças, na verdade, para todos os intervenientes. As crianças estavam sempre muito envolvidas e obtínhamos produtos das atividades que realizávamos.

Ganhavam as crianças porque aprendiam muito mais do que se apenas vissem e ouvissem falar sobre um assunto.

A diferença reside no facto de a aprendizagem ser ativa e a informação ser tratada de forma construtiva, ou seja, a criança envolve-se em todo o processo de recolha e tratamento da informação.

A vantagem de trabalhar por projeto é que a informação nasce da vontade de saber das crianças, vinculando a teoria com a prática. Desta forma, a aprendizagem é significativa e centrada na criança.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007), este método promove a aprendizagem pela descoberta recorrendo à resolução de problemas por meio da investigação. Proporciona

às crianças a possibilidade de explorar, permitindo o desenvolvimento da autonomia e da criatividade.

Desta forma, promove aprendizagens mais pessoais que contribuíram para o desenvolvimento da criança.

**PARTE II- EXPERIÊNCIAS- CHAVE**



## **1. Trabalho de projeto: desenvolvendo aprendizagens para a vida!**

Ao longo do meu estágio em contexto de J.I tive a oportunidade de estar em contacto com o trabalho por projeto e desenvolver o projeto “Manuelices” após o período de observação.

O trabalho de projeto pretende que o trabalho se desenvolva em conjunto. Contribui para que as aprendizagens tenham significado, sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças na resolução de problemas reais, ou na busca de respostas desconhecidas. (Vasconcelos, 2011).

Esta metodologia emergiu em alguns pressupostos de Kilpatrick (1936) e de John Dewey (1968) que se basearam na liberdade de expressão da criança e no processo de ensino aprendizagem, ou seja, o interesse das crianças era considerado como sendo o autor do trabalho e das aprendizagens formais a que a criança deverá estar exposta na educação pré-escolar.

Um dos principais interesses da sua aplicação é a oportunidade de tornar o currículo holístico por via da articulação entre áreas de conteúdo (olhar interdisciplinar), permitindo que a criança construa uma compreensão global dos fenómenos e dos problemas. (Marchão, 2012, p.83).

O trabalho de projeto é uma metodologia que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. (Leite, Malpique e Santos, 1989) Desta forma, a autonomia e participação tornam a criança num sujeito ativo nas suas aprendizagens, uma vez que é dela que surge o interesse, a curiosidade, a motivação que permite criar toda a problemática acerca de um determinado assunto. Surge para dar respostas aos interesses das crianças, bem como às finalidades e competências estabelecidas para a educação pré-escolar.

Permite ainda que a criança desenvolva um sentido de investigação, partilha, espírito crítico, planificar as suas atividades, formular hipóteses, levantar questões e avaliar o processo realizado e o seu resultado, desta forma, desenvolvendo a capacidade de resolução de problemas e autonomia. Segundo Katz e Chard (1989) o trabalho de projeto ajuda a criança a desenvolver hábitos da mente que serão duradouros: a capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar e inquirir. Segundo Vasconcelos (1998) o trabalho de projeto desenvolve-se em quatro fases que serão descritas ao longo da descrição do projeto “Manuelices”.

Foi a partir destes pressupostos que eu, a minha colega de estágio e a educadora, decidimos implementar um projeto sobre “Os 500 anos dos Forais Manuelinos”. O projeto foi impulsionado por nós devido ao seu valor cultural. Antes mesmo de termos conversados com o grupo para lhes falar nessa possibilidade, ao lermos a história “Maruxa” de Eva Mejuto relacionada com a confeção do pão, as crianças lembraram o dia em que fizeram escarpeadas e do seu ingrediente principal - a canela.

Aproveitando esse facto, pedimos às crianças para que, em casa com os seus pais, procurassem informações sobre a canela e pudessem responder á questão que levantamos “O que é a canela e como apareceu em Portugal?”.

No dia seguinte, apenas uma criança tinha trazido canela, mas nenhuma tinha procurado informações sobre ela. Eu e a minha colega, prevenidas com inúmeras especiarias e preparadas para encaminhar o grupo numa viagem até á Índia, explicamos como tinha surgido em Portugal, desenvolvemos a atividade dentro da sala.

Dividimos as crianças em 3 grupos (Naus), imaginaram navegar rumo á Índia e na volta traziam riquezas (especiarias) para entregarem ao rei D. Manuel I – impulsionador das viagens dos descobrimentos.

A primeira fase do projeto consistiu na definição do assunto a estudar. Partilharam-se saberes, conversámos em pequeno e grande grupo, as crianças procuraram respostas para as questões e dúvidas que iam surgindo.

A segunda fase do projeto consistiu em planificar e desenvolver o tema. Nesta fase, e foi necessário fazer uma previsão do rumo que o projeto iria tomar. Apesar do projeto estar lançado, havia a necessidade de definir com as crianças quais os pontos de interesse a ser incluídos no projeto. A construção de uma teia/ rede era fundamental para definir por onde começar, como fazer, posteriormente, dividir tarefas e os definir os vários

intervenientes (pais, colegas, a comunidade envolvente, etc) essenciais para a elaboração do projeto.

Depois de falarmos sobre o rei e de lermos a história “O Traje novo do rei”, imaginámos como seria o traje criado por nós, desenhámos a silhueta numa folha de papel e com pedaços de tecido vestiram o rei.

Uns dias mais tarde fizemos uma visita à escola de segundo ciclo e assistimos a uma explicação sobre a história e património do rei D. Manuel I, ouvimos falar em Pelourinhos, Cartas de Foral mas não sabíamos ao certo o que eram. Nos dias que se seguiram surgiu a oportunidade de participar no concurso “Um olhar sobre a época Manuelina” – introduzindo o estilo arquitetónico Manuelino.

Em conversa com a educadora, surgiu a hipótese de construirmos uma janela Manuelina, contudo, as crianças preferiram construir uma porta Manuelina com cortiça e outros materiais que foram elaborando.

Apesar do projeto estar a avançar rapidamente, deixamos para trás algo indispensável num projeto – a construção da teia. Sem o plano de trabalho todas as atividades que tínhamos desenvolvido eram apenas atividades soltas, era urgente definir os interesses das crianças relativamente ao tema, tendo em conta que surgiam novas informações sobre o rei e era necessário organizá-las.

Numa tarde, após a reunião com a educadora e professora cooperante, demos início à hora do conto, como era comum, uma criança trouxe uma história para nós lermos.

O livro apresentava a história do rei Midas, lemos em conjunto com a criança e no final questioneei-as: “por falar em reis, afinal o que querem saber sobre o rei D. Manuel I? Precisamos de saber!”.

Em primeiro lugar relembramos o que já tínhamos descoberto, seguidamente, apontámos o que ainda gostaríamos de saber. A primeira teia ficou escrita no quadro e era provisória, no dia seguinte, em grupo, decidimos que não havia nada a acrescentar, desta forma, passamos a teia para o papel de cenário.

Entendemos que era necessário dividir os tópicos pelas crianças, pedimos-lhes que desenhassem as várias palavras, se as palavras se fizessem acompanhar de um desenho, era mais fácil lembrá-las.

As preferências do grupo para a construção da teia foram:

- Palácios;
- Pelourinhos;



- Carta de foral;
- Barcos;
- Seda;
- Armas;
- Ouro;
- Joias;
- Canela;
- Portas e janelas Manuelinas;
- Mostrar quem mandava;
- Azulejos;
- Torre de belém;
- História da sua vida

Depois de oficializada a nossa teia, imaginamos como seria viver no reinado de D. Manuel I. Eu era o rei e dividi a sala em vários espaços. A casinha era a casa da nobreza e do rei; no tapete localizavam-se os terrenos onde o povo trabalhava, a restante sala era o reinado.

Durante a dramatização, o rei dava ordens, fazia a divisão dos cultivos, inclusive, pediu ao povo que ensaiasse uma canção para a sua festa de casamento, desta forma, introduzimos a expressão musical.

Durante os ensaios para o casamento do rei, a primeira reação das crianças foi procurar objetos para percutir ao som da música, após essa primeira tentativa, introduzimos os instrumentos musicais.

Depois da dramatização, deixamos ficar na sala uma carruagem improvisada. Após a conclusão das dramatizações, o rei decidiu atribuir àquele povo uma carta de foral, permitindo-lhes serem mais autónomos. Construámos também um “protótipo” de um pelourinho com legos, para que os visitantes soubessem que o povo possuía autonomia, explicamos às crianças que normalmente, quando havia uma Carta de Foral, havia também um Pelourinho. Como o material não era o mais adequado, desmanchava-se constantemente sendo necessário arranjar outra solução.

O interesse das crianças pelos elementos do património Manuelino era grande, neste sentido, demos início à projeção do pelourinho, visto que o “protótipo” não era resistente.

As crianças sentiram a necessidade de construir também um trono porque o rei tinha uma cadeira simples, confundida com uma cadeira vulgar onde todos se

sentavam. Decidiram que era igualmente importante o rei ter uma carruagem, porque gostava de passear.

É relevante salientar que as construções foram escolhidas pelas crianças e só foi possível realizar três projetos em simultâneo porque havia adultos em número suficiente.

O primeiro passo foi dividir as crianças em três grupos, um para cada construção. Antes de começar a construir, as crianças pensaram nos materiais que tinham ao seu dispor e projetaram o produto final. Expusemos os trabalhos e realizamos uma votação para que houvesse apenas 1 trabalho para cada projeto.

Com o objetivo de enriquecer o projeto e dar a conhecer às crianças o património existente na região, realizamos uma visita nos arredores de Coimbra para conhecer melhor o património Manuelino. Nessa visita pudemos observar um pelourinho, janelas e portas Manuelinas e um palácio da época do rei D. Manuel I. Ainda nesse espaço, pedimos ao grupo que fizesse uma réplica da porta Manuelina, para observarem as diferenças entre o trabalho criado para o concurso e uma verdadeira porta Manuelina.

Só depois dessa visita é que começamos a recolher materiais, fizemos um cartaz para pedir ajuda na recolha de caixas de cartão. Em poucos dias tínhamos a sala completamente atulhada de materiais, era necessário começar a construir para libertar espaço na sala.

Eu inseri-me no grupo do trono, os materiais que escolhemos foram os jornais e tecidos. Começamos por forrar as pernas de uma cadeira comum com jornal e fita-cola, enquanto algumas crianças me ajudavam nessa tarefa, outras 3 crianças coloriam um pedaço de cartão para colocar no topo do trono. O último passo foi o acabamento com tecidos no tampo e costas do mesmo, a construção do trono foi completada nos dias em que não tínhamos estágio, dada a escassez de tempo.

Apesar de termos selecionado apenas um trabalho para cada construção, cada projeto podia ser modificado com ideias de todos, assim como as crianças de um grupo podiam circular pelos restantes. Depois de todos os trabalhos estarem terminados, pude constatar que se assemelhavam bastante aos desenhos das crianças.

A última atividade antes da quarta fase do projeto, foi a construção de um foral da turma A, em grupo, revimos as regras da sala e selecionamos as mais importantes, acompanhadas de consequências.

Investigámos o que eram as iluminuras, depois da pesquisa, cada criança, num quarto de folha de papel A4, desenhou elementos que representavam os descobrimentos (elementos da natureza, cordas, elementos do mar, esfera armilar, entre outros), para decorar os rebordos da Carta de Foral.

A construção das frases foi feita por todas as crianças, inicialmente eu, a educadora e a minha colega escrevemos em pedaços de papel as palavras soltas, seguidamente, às crianças mais velhas, pedimos que reescrevessem as frases, aos mais pequenos, pedidos que fizessem algumas palavras, no final colámos as frases reescritas pelas crianças no papel de cenário.

Para completar a Carta de Foral, com as crianças experimentámos escrever com penas e tinta-da-china, assinámos todos na Carta de Foral.

A terceira fase do projeto, é onde se desenvolve a investigação, existem confronto do que já sabiam e do que sabem no final, e a teia pode ser modificada, como foi o nosso caso, onde colocámos alguns elementos para completar a teia. É nesta fase que as construções se executam.

Relativamente á quarta fase (avaliação e divulgação), é a fase em que se partilha o conhecimento com os outros, tornando-o útil também fora do contexto em que se desenvolve. A divulgação é realizada tanto dentro como fora do J.I. a avaliação permite que tenhamos noção sobre o desempenho, evolução, envolvimento e contributo específico das crianças para o projeto.

A divulgação do projeto “Manuelices” partiu do facto de a auxiliar da sala fazer anos perto da altura em que devíamos fazer a divulgação. As crianças referiam com frequência que gostavam muito dela por ser muito amiga das crianças, neste sentido, propuseram fazer-lhe uma festa surpresa para comemorar o seu aniversário.

Quando conversávamos em grupo sobre os preparativos necessários para a realização da festa, uma criança sugeriu que fizéssemos uma festa Manuelina. Entre outras coisas, decidimos que era preciso enfeitar a porta para saberem que era ali o reinado onde seria a festa, a auxiliar da sala seria o rei D. Manuel I, fizemos bolos com ingredientes trazidos nas viagens aos descobrimentos (laranja, gengibre e

canela), ensaiamos uma canção e uma pequena apresentação sobre o rei. Relativamente aos convites, todas as funcionárias, bem como, as crianças de Jardim de Infância foram convidados.

A apresentação sobre o rei foi feita a partir de pequenas frases sobre os seus feitos, cada criança dizia uma frase e tinha consigo um objeto referem á sua frase. As crianças estavam distribuídas pela sala em xadrez, permitindo que soubessem quando era a sua vez. No final da festa dançámos todos ao som de música da época (Damião de Góis). A divulgação para a restante comunidade realizou-se de duas formas, a primeira, com um cartaz de todo o processo de elaboração do projeto, colocado na entrada. A segunda, com um DVD para os pais que continha um vídeo sobre as atividades do projeto detalhadas.

Projetando esta experiência-chave para o título deste trabalho, “As complexidades do universo da criança – Descobrindo as suas potencialidades”, trabalhar por projeto permite que a criança, além de estar envolvida ao longo de todo o projeto, permite desenvolver as suas potencialidades, neste sentido, trabalhar por projeto permite não só desenvolver aprendizagens duradouras, como também potencia o desenvolvimento de novas competências.

## **2. Refletir, onde nos leva?**

À medida que fui desenvolvendo a minha prática de estágio supervisionada, fui dando importância à reflexão como meio de melhorar a minha prestação e, consequentemente, fazer mudanças no meu desempenho.

O conceito de reflexão está a ser atualmente utilizado em diferentes contextos e com diferentes significados. É grande a sua complexidade, bem como o risco que existe em assumi-la sem aprofundar os seus diferentes significados. Para mobilizar o conceito de reflexão na formação de profissionais de educação é necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipa entre profissionais, que facilitem e justifiquem a aplicação de modelos e de estratégias reflexivas. (Vasconcelos, 2000).

### **2.1 A importância de refletir sobre a prática:**

Quando iniciei o meu estágio, tinha pouca experiência e sentia-me mal preparada. Muitas das atividades que apresentei ao grupo e até a forma como abordei as crianças, não foram bem sucedidas no início.

No meu percurso pessoal a reflexão tornou-se importante, no sentido de perceber o que estava a falhar e na procura de soluções, observando o grupo e refletindo sobre o meu desempenho.

A reflexão é, na atualidade, dos conceitos mais utilizados por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências de formação de professores. (Lustosa e Santos, 2013).

Nesta perspetiva, é difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação que, de algum modo, não incluam este conceito como elemento estruturador.

Alarcão (1994, p.3) afirma que “ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido”.

A reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, une cognição e afetividade num ato específico próprio do ser humano (Alarcão, 1994).

Dewey (1989, p.25) defendia que o ensino reflexivo levava a cabo “o exame ativo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, á luz dos fundamentos que as sustentem e das conclusões para que tendem”.

Desta forma, entende-se a necessidade de formar profissionais que venham a refletir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e também da ação.

Donald Schön foi o autor que mais peso teve na difusão do conceito de reflexão, publicou vários títulos que em muito ajudaram a popularizar as teorias sobre a reflexão na prática.

Este autor propôs a reflexão-na-ação, definindo-o como o processo que permite aos profissionais aprenderem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade.

Após refletir sobre aspetos que poderiam estar a comprometer o meu desempenho, percebi que muitas das vezes estava mal preparada e que a ideia que eu e a minha colega tínhamos das atividades, era diferente. A proposta que Schön apresenta sobre refletir na ação, era algo que eu não dava grande importância, contudo, precisava melhorar.

Planeava as atividades de forma rígida sem ter em conta outras variantes que garantissem os meus objetivos. Quando o grupo respondia à atividade de uma forma diferente da que tinha planeado, eu não conseguia improvisar “pensado na ação” para dar a volta á situação e garantir que os objetivos da atividade fossem realmente cumpridos. Precisava de preparar as atividades detalhadamente e adaptá-las devidamente ao grupo.

A contribuição de Schön consistiu no facto de ele destacar uma característica fundamental do ensino: é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contacto com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático.

Clandinin (1986, p.20) define algumas características do conhecimento prático: “A conceção de conhecimento prático pessoal é a de um conhecimento experimental, carregado de valor, positivo e orientado para a prática. O conhecimento prático pessoal adquire-se por tentativas, está sujeito a mudanças, não pode ser entendido como algo fixo, objetivo e sem alteração... o conhecimento prático pessoal implica um ponto de vista dialético entre a teoria e a prática”.

Esta perspetiva que analisa a profissão docente, destaca a importância do estudo do pensamento prático dos professores como fator que influencia e determina a prática de ensino.

O pensamento prático exprime conhecimentos do mundo compartilhadas através de formas de pensar, compreender, decidir e agir. O conhecimento académico é fundamental, contudo, em crianças pequenas, toda a aprendizagem é baseada no quotidiano e o conhecimento do mundo é basilar.

Em suma, precisava de ter testado e experimentado diferentes formas de trabalhar com o grupo para perceber qual o método mais eficaz. Grande parte das vezes, limitei-me a expor as atividades sem prever as reações do grupo.

Relativamente ao processo de reflexão, quando se fala em ensino reflexivo e de professores e educadores reflexivos leva-nos a pensar que, apesar de existirem certas atitudes e predisposições pessoais nos professores e educadores, há todo um conjunto de destrezas ou habilidades que os professores e educadores devem dominar para concretizar este modelo de ensino. Estas aptidões dizem respeito mais a habilidades cognitivas e metacognitivas do que destrezas de conduta, contrariamente ao que se pensava anteriormente.

Pollard e Tann (1987) descrevem as destrezas necessárias para a realização de uma prática reflexiva:

**Destrezas empíricas:** implica a capacidade de compilar dados, descrever situações, processos, causas e efeitos. Requerem ainda dados objetivos e subjetivos (sentimentos e afetos);

**Destrezas analíticas:** necessárias para analisar os dados descritivos compilados e, a partir deles, construir uma teoria;

**Destrezas avaliativas:** são as que se prendem com o processo de valorização, de emissão de juízos sobre as consequências educativas dos projetos e com a importância dos resultados alcançados;

**Destrezas estratégicas:** dizem respeito ao planeamento da ação, à antecipação da sua implantação seguindo a análise realizada;

**Destrezas práticas:** capacidade de relacionar a análise com a prática, com os fins e com os meios, para obter um efeito satisfatório;

**Destrezas de comunicação:** os profissionais reflexivos necessitam de comunicar e partilhar as suas ideias com outros colegas, o que sublinha a importância das atividades de trabalho e de discussão em grupo.

Quando refletia sobre determinada situação, colocava várias hipóteses. Colocava a minha prestação e as atividades em causa, pensava em diversas opções que pudessem ser válidas. Para chegar a conclusões analisava reações do grupo, opiniões da educadora, analisava acontecimentos. Se não conseguisse encontrar a causa, observava as estratégias da educadora e recolhia informações através do seu feedback. Considero, acima de tudo, que quando decidimos refletir sobre determinada situação e pretendemos realmente melhorar, devemos ser humildes o suficiente para colocarmos o nosso trabalho em causa. É mais fácil ver os defeitos nos outros do que em nós, partindo deste pressuposto, podemos achar que o nosso trabalho está bem preparado e é adequado, quando na verdade é ele que gera um problema, muitas vezes o problema está em nós e não no grupo.



Desta forma, as destrezas de Pollard e Tann, representam todas as capacidades que devemos desenvolver para que as conclusões da reflexão sejam válidas.

## 2.2 Formação de atitudes reflexivas:

As destrezas a cima mencionadas são importantes, mas não são suficientes para o desenvolvimento de uma prática reflexiva.

Katz e Rath (1985, p.301) referiram-se à formação de disposições ou atitudes como objetivos básicos da formação de professores, sendo uma característica atribuída a um professor que se refere à sua tendência para atuar de uma determinada forma num determinado contexto.

Neste sentido, vários autores (Krogh e Crews, 1989; Ross, 1987) têm identificado três tipos de atitudes necessárias ao ensino reflexivo:

A primeira atitude necessária para um ensino reflexivo é a mentalidade aberta, definida como “a ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas ideias e que integra um desejo ativo de escuta mais do que um lado, de colher os factos independentemente da sua fonte, de prestar atenção sem melindres a todas as alternativas, de reconhecer o erro mesmo relativamente ao que acreditamos” (Dewey, 1989, p.43).

A segunda atitude consiste na responsabilidade. Trata-se, sobretudo, de responsabilidade intelectual, e não de responsabilidade moral. “Ser intelectualmente responsável quer dizer considerar as consequências de um passo projetado, significa ter vontade de adotar essas consequências quando decorram de qualquer posição previamente assumida. A responsabilidade intelectual assegura a integridade, isto é, a coerência e a harmonia daquilo que se defende, significa também, a procura de propósitos educativos e éticos da própria conduta docente, e não apenas os utilitários”. (Dewey, 1989, p.44).

A última atitude a que se refere Dewey, é o entusiasmo, descrito como a predisposição para afrontar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina.

### 2.3 Conteúdo da reflexão:

No processo de reflexão são estabelecidos três níveis diferentes de reflexão ou de análise da realidade circundante: técnica, prática e crítica (Zeichner e Liston, 1987).

O nível técnico corresponde à análise das ações explícitas: o que fazemos e é passível de ser observado (andar na sala de aula, fazer perguntas, motivar...), corresponde à forma como recolhemos informações necessárias.

O nível prático implica o planeamento e a reflexão: planeamento do que se vai fazer, reflexão sobre o que foi feito, destacando o seu carácter didático.

O último nível possui considerações éticas, passa pela análise ética ou política da própria prática, bem como das suas repercussões contextuais; este nível de reflexão é imprescindível para o desenvolvimento de uma consciência crítica nos profissionais sobre as possibilidades de ação e as limitações de ordem social, cultural e ideológica do sistema educativo (Gimeno, 1990).

Em suma, o processo de reflexão engloba a recolha de informação, os produtos do trabalho desenvolvido e a análise de todo o processo. Relativamente ao conteúdo da reflexão deve conter aspetos do nosso desempenho, dos objetivos da atividade, bem como, das possíveis reações do grupo em determinado contexto. A análise das possíveis reações, pressupõe o conhecimento do grupo e o desenvolvimento de estratégias através da prática.

Durante o meu processo reflexivo dei mais importância ao desempenho pessoal do que aos restantes aspetos. O feedback facultado pela educadora foi fundamental, contudo, não me limitei a aceitá-lo, analisando-o, retirei conclusões pessoais e de quem “vê de fora” que me ajudaram a construir uma ideia válida do meu desempenho. A observação do grupo permitiu detetar possíveis situações que necessitassem de ser

refletidas e modificadas, através do grupo foi possível perceber se as práticas, organização e interações do contexto satisfaziam as necessidades do grupo.

### **3. O brincar – uma forma de aprender.**

O brincar é, sem dúvida, o meio pelo qual os seres humanos exploram uma variedade de experiências em diferentes situações e para diversos propósitos.

É uma importante forma de comunicação, é por meio deste ato que a criança pode reproduzir o seu quotidiano num mundo de fantasia e imaginação. Brincar, possibilita o processo de aprendizagem da criança, pois, facilita a construção da reflexão, da autonomia, da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre jogo e aprendizagem.

No decorrer dos dois estágios, deparei-me com situações muito díspares. Em contexto de creche, como referi acima, com um grupo prevalecia o momento de escolha livre, como não planeavam atividades, as crianças brincavam todo o dia da forma que queriam; com outro, a educadora planeava atividades e dividia o grupo, as crianças que esperavam para realizar as atividades eram encaminhadas para os cantinhos. Em contexto de J.I, ao longo do dia existiam momentos destinados ao momento de escolha livre, onde todos permaneciam em simultâneo.

O problema da sala de 2/3 anos em contexto de creche, era que, se o trabalho fosse muito, algumas crianças não tinham oportunidade de usufruir do momento de escolha livre nessa manhã, por sua vez, em J.I, existiam momentos ao longo do dia para esse efeito, permitindo que todos brincassem durante aquele período de tempo.

Esta atividade torna-se importante para o desenvolvimento integral do ser humano nos aspetos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. É, não só, uma atividade prazerosa, como lúdica e deve ser vivenciada na infância como uma atividade de aprendizagem, não somente de lazer. O facto de ser lúdico torna-se importante e encontra-se associada à intervenção e prevenção de problemas de aprendizagem.

O brincar em educação pré-escolar proporciona à criança estabelecer regras constituídas por si ou em grupo e, conseqüentemente, contribuir para a integração da criança na sociedade.

Durante as brincadeiras é possível interpretar papéis ou dramatizar. As crianças exploram como é ser mãe, pai, médico, dentista, ao colocarem-se nesses papéis, aprendem a lidar com personagens diversas em contextos diversificados durante as brincadeiras de faz-de-conta.

Ao colocarem-se no papel de personagens diferentes e em situações diferentes, aumentam o entendimento do mundo real e do próprio eu, a autoestima e o valor que têm por si próprios também é fortificado.

Deste modo, a criança resolve conflitos e hipóteses de conhecimento, desenvolve a capacidade de compreender pontos de vista diferentes, fazer-se entender e demonstrar a sua opinião em relação aos outros. Através da observação da criança durante o ato de brincar é possível prevenir problemas de aprendizagem infantil.

Stone (1982, P.10) considera o brincar como uma grande prioridade: “o brincar é recreação... porque ele recria continuamente a sociedade em que é executado.”

O brincar em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que adultos percetivos e competentes aprendam sobre as crianças e as suas necessidades.

Isto significa que os educadores/ professores são capazes de compreender onde as crianças “estão” na sua aprendizagem e desenvolvimento geral, o que, por sua vez, dá aos educadores/ professores o ponto de partida para promover novas aprendizagens nos domínios cognitivo e afetivo.

Longe de ser uma atividade supérflua, para “o tempo livre”, o brincar, em certos estágios iniciais é crucial, pode ser necessário para a ocorrência e o sucesso de toda a atividade social posterior.

### 3.1 O mistério do brincar:

*“No brincar, a criança opera objetos, estes possuindo significado; ela opera com os significados das palavras que substituem o objeto; portanto, no brincar, a palavra se emancipa do objeto.”*

*El'Kounin, (1982, p.230)*

Cerca de um século de pesquisa produziu muitas ideias especulativas sobre por que ocorre o brincar, mas existe pouca concordância definitiva sobre o que é realmente o brincar. Tanto adultos como crianças e até animais brincam. O brincar infantil, é de longe o mais complexo, porque envolve a criança na abstração e pensamento descentrado, (Donaldson, 1978).

Para Oliveira (2000) o brincar não significa apenas recrear, mas sim desenvolver-se integralmente. Caracteriza-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a vida. Na perspectiva de Piers e Landau (1980, p.43) brincar desenvolve a criatividade, a competência intelectual, a força e a estabilidade emocionais, sentimentos de alegria e prazer. Contrariamente, Isaacs, (1930) afirma que o brincar pode e ocorre no contexto de resolver conflitos e ansiedades. Garvey (1977, p. 32) define o brincar como, “uma nova experiência, se não for assustadora, provavelmente atrairá primeiro a atenção, depois a exploração. Somente depois de um aspeto novo do ambiente ser investigado é que ele poderá ser tratado mais levemente e ser divertido.”

A criança desenvolve capacidades importantes como a atenção, memória, imitação, imaginação, permite ainda o desenvolvimento de áreas da personalidade como a afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

Relativamente às brincadeiras de faz-de-conta, Garvey (1977, p.88), firma, que algumas “encenações de papéis”, representam eventos salientes numa sequência de ações... a maioria das encenações é claramente criada a partir conceitos de comportamentos apropriados e muito provavelmente não é uma imitação direta de pessoas. Isaacs (1930) acredita que, especialmente através do desempenho de papéis, a criança consegue resolver conflitos internos e ansiedades.

Em contexto de creche, observei imensas vezes crianças que, sentadas no seu canto, faziam de conta que pegavam em algum objeto, imaginavam um diálogo, gesticulavam como se conversassem com outra pessoa, na sala de 2/3 anos, era mais frequente ver as crianças num canto mais recôndito a manipularem objetos (procurando texturas e

sensações) e estarem completamente envolvidos nessa tarefa. Em contexto de Jardim de Infância, observei brincadeira individuais e em grupo. As brincadeiras individuais caracterizavam-se por “perceber como funcionava um objeto”, manipulando-o, em grupo, as crianças comunicavam entre si para “combinar o que acontecia depois na sua brincadeira” e juntas construíam a brincadeira.

Apesar de todas as diferenças entre o brincar, em todas as faixas etárias observei crianças totalmente envolvidas nas brincadeiras, assisti a situações em que chamávamos a criança e ela não nos ouvia porque estava muito implicada na sua tarefa.

Neste sentido, apresentam-se as classificações de Piaget para o jogo infantil:

- De exercício: caracteriza-se pela repetição de uma ação pelo prazer que lhe proporciona e é uma das primeiras atividades lúdicas do bebé;
- Simbólico: envolve o faz-de-conta e a representação;
- De regras: exige que os participantes cumpram normas e passem a considerar outros fatores que influenciam no resultado como a atenção, concentração, raciocínio e sorte.

O jogo, segundo Antunes (2003), significa divertimento, brincadeira, passatempo, na nossa cultura o termo “jogo” é confundido com competição.

Para Kishimoto (2002) brinquedo é diferente de jogo. Brinquedo é uma ligação íntima com a criança, na ausência de um sistema de regras que organizam a sua utilização.

Vygotsky (1998) relata a importância do papel do brinquedo, sendo um suporte da brincadeira, tendo uma grande influência no desenvolvimento da criança, pois o brinquedo promove uma situação de transição entre a ação da criança com o objeto concreto e as suas ações com significado.

Finalmente, Kishimoto, (2002, p.21), refere que o objeto “brinquedo” é um suporte de brincadeira, é a ação que a criança desempenha ao brincar. Assim podemos concluir que brinquedo e brincadeira estão relacionados diretamente com a criança/sujeito e não se confundem com o jogo em si.

Relativamente ao brinquedo, em contexto de creche, apesar de brincarem todo o dia de forma livre, os brinquedos que possuíam eram maioritariamente bonecos de pelúcia, não oferecendo grande diversidade de materiais, texturas e talvez oportunidades. Na sala dos 2/3 anos, existia imensa diversidade e quantidade, assim como em contexto de J.I, onde disponibilizavam todas as manhãs de sexta-feira para a partilha de brinquedos trazidos de casa.

O brinquedo proporciona uma oportunidade de desenvolvimento, brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades. Além de estimular a curiosidade, autoconfiança e autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, pensamento, concentração e atenção. Brincar é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança. Representa um momento de autoexpressão e autorrealização.

Em suma, brincar garante que o cérebro – e nas crianças quase sempre o corpo – fique estimulado e ativo. Por sua vez, motiva e desafia o participante tanto a dominar o que é familiar quanto a responder ao desconhecido em termos de obter informações, conhecimentos, habilidades e entendimentos. No brincar das crianças mais velhas e dos adultos, isto manifesta-se claramente em atividades como jogos variados, como xadrez e desporto. Nas crianças mais jovens está positivamente associado ao desenvolvimento e maturação gerais. (Millar, 1968). Em todas as idades, o brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem. Isso certamente é uma razão suficiente para valorizar o brincar.

Hutt (1979) distingue a exploração e o brincar, embora estejam associadas, a exploração é apresentada como um pré-requisito vital para uma experiência mais profunda, mais desafiadora de brincar, quando todas as variáveis de um objeto ou situação começam a ser compreendidas; o brincar é tão intenso e importante que pode, em certos casos, proporcionar uma fuga das pressões da realidade, é e deve ser aceite como algo privado e interno para o indivíduo, quando esta for a sua escolha.

O brincar ajuda os participantes a desenvolver confiança em si mesmos e nas suas capacidades e, em situações sociais, ajuda-os a julgar as diversas variáveis presentes nas interações sociais e a serem empáticos com os outros. O brincar leva as crianças e



os adultos a desenvolver percepções sobre as outras pessoas e a compreender as exigências bidirecionais de expectativa e tolerância. As oportunidades de explorar conceitos como a liberdade, existem implicitamente em muitas situações lúdicas, e eventualmente levam a pontos de transposição no desenvolvimento da independência.

Num nível mais básico, o brincar oferece situações em que as habilidades podem ser praticadas, tanto as físicas quanto as mentais, e serem repetidas tantas vezes quanto for necessário para que haja confiança e domínio. Além disso, permite testar os próprios potenciais e limitações.

Froebel (1826) valorizava o brincar como oportunidades de experiência sensorial, acreditava que eram a base do desenvolvimento intelectual.

As crianças que são privadas de brincar, são privadas das experiências acima citadas e vão perder oportunidades essenciais ao seu desenvolvimento global.

### 3.2 Brincar no exterior:

Nos dias de hoje, em Portugal, é cada vez menos frequente vermos crianças a brincar na rua. Brincar no exterior livremente e de forma autónoma, permite à criança desenvolver-se a nível motor, cognitivo e socio emocional.

Thomas e Harding (2011) referem que, no domínio motor, a exploração dos espaços exteriores facilita o processo de aprendizagem e desenvolve ainda mapas mentais, importantes para o raciocínio espacial. Como refere Bilton (2010), a nível cognitivo, o facto de a imprevisibilidade ser uma constante, permite que as crianças sejam desafiadas a encontrar estratégias de resolução de problemas, desenvolvendo o pensamento criativo. Thomas e Harding (2011) salientam a importância de brincar no exterior em grupo, caso não consigam resolver os imprevistos, se colaborarem em grupo, desenvolvem o sentido de cooperação e interajuda, autonomia e autoconfiança. Bilton (2010) aponta ainda alguns benefícios que o brincar no exterior potencia, fortalece o sistema imunitário, desenvolve a visão, equilíbrio, consciência do esquema corporal, coordenação, comunicações neurais e produção de vitamina D e serotonina. Na perspectiva de White (2011), os espaços exteriores possuem características que o

tornam único e impossível de transpor para outros contextos, permitindo que o desenvolvimento e a exploração de competências seja possível desta forma, apenas no exterior.

Mais uma vez, comparando os dois centros de estágio, podemos observar situações muito diferentes.

Como referi acima, em contexto de creche, á medida que o clima ia piorando com a chegada do inverno, a frequência com que iam para o exterior, era menor. Durante as brincadeiras no exterior, as crianças da sala de 1 ano (mais crescidas), brincavam na casinha de plástico, corriam e saltavam nos saltitões de borracha. As crianças de 2/3 anos utilizavam um parque enorme onde podiam trepar, escorregar, correr, trabalhar o equilíbrio e o espaço disponível para correr era maior.

As crianças de J.I, independentemente do clima, iam brincar para o exterior pelo menos uma vez ao dia, assisti a situações em que o próprio grupo não queria ir á rua e a educadora explicava-lhes como era importante.

Como este grupo precisava de se deslocar a céu aberto para ir almoçar á escola de 2º ciclo, tinham impermeáveis e galochas na sala de ATL, para o caso de chover - o que proporcionava oportunidades de brincarem á chuva de uma forma diferente.

A educadora deixava as crianças explorarem á vontade quando brincavam no exterior, observei crianças a subir às árvores (o que me surpreendeu), inclusive, adaptávamos as sessões de expressão motora para o exterior, faziam atividades simples como ir para o campo subir árvores, jogos tradicionais na rua, mexer na terra, fazer construções na areia, apanhar flores silvestres e amoras para depois fazer tinta.

A educadora cooperante fazia questão de que, entre o interior e o exterior, não houvesse distinção e prevalecesse a continuidade nas atividades e aprendizagens entre ambos.

Nas OCEPE (Ministério da educação, 1997) é realçada a importância do exterior no Jardim de Infância, considerando que o espaço exterior é um prolongamento do espaço interior, desta forma, devem ser compreendidos como contextos igualmente

relevantes para o desenvolvimento e para a aprendizagem, neste sentido, é necessário que ambos tenham o mesmo “peso” na vida das crianças, tendo em conta de que ambos possibilitam a vivência de situações intencionalmente planeadas e atividades informais, igualmente educativas.

Stephenson (2002) aponta a importância de experimentar e explorar comportamentos que são desaconselhados no interior, como é o caso, falar alto, brincar com lama e areia, correr, trepar, saltar, cair e sujar-se.

Thomas e Harding (2011) relatam inúmeras vantagens das experiências desenvolvidas neste contexto, salientando, que o carácter explorativo permite que as crianças se envolvam verdadeiramente e estejam ativas naquilo que exploram e lhes suscita curiosidade. As aprendizagens são estruturadas e significativas e com um alto nível de implicação, desenvolvendo-se assim, a partir da própria experiência.

São inúmeras as razões que levam muitos pais e educadores a “evitar” deixar as crianças brincarem livremente e muitas vezes sem supervisão, no exterior. O argumento que tem mais peso é o de que “as crianças podem-se magoar”.

O que seríamos nós se nunca nos tivéssemos magoado? Provavelmente não saberíamos o que ia acontecer, pois só sabemos hoje o que é, porque passamos por isso e vivemos o risco, fator importante para que as crianças, na futura vida adulta, saibam como agir perante situações imprevistas ou de risco. Caso contrário, a criança não tem contacto com o risco, então, não sabe lidar com ele e, sem dúvida nenhuma, que um adulto é um ser repleto de experiência de vida a vários níveis. Posto isto, porquê privar as crianças de aprender para serem adultas?

Little e Eager (2010) declaram que existe diferença entre risco e perigo, sendo o que o perigo apresenta uma probabilidade de dano elevada e pode conduzir a ferimentos graves e até à morte, diferente da noção de risco, apresentado da seguinte forma, surge em situações que exigem a escolha entre diferentes alternativas, cujo resultado é desconhecido.

Bento (2012) refere que o risco, para além de ter uma grande componente subjetiva, pode também ser compreendido como um fenómeno interativo em que as experiências, opiniões e sentimentos dos outros exercem influência na nossa percepção do mesmo.

Christensen e mikkelsen (2008) afirmam que o confronto de situações desafiantes mobiliza competências de gestão e avaliação do risco, deixando a criança à vontade com este tipo de contexto, permite que a criança redefina expectativas e conhecimento sobre as suas capacidades e limites, promova a resolução de problemas quando não esteja um adulto por perto.

Pude observar com o grupo de J.I que bastava a educadora avisar que não podiam atravessar a passadeira sozinhos, que o grupo esperava que a educadora os acompanhasse. Da mesma forma, paravam no semáforo e sabiam quando era altura de avançar, mesmo sem a educadora lhes dizer. Podemos afirmar que este grupo está habituado a lidar com situações do quotidiano (atravessar a estrada) e estão preparados para o fazer de forma autónoma e como futuros cidadãos responsáveis.

Em suma, é através do risco que a criança lida com o medo, percebe as consequências e toma decisões. (Bento, 2012)



#### **4. Pequenos artistas, desenvolvendo a capacidade criadora:**

Segundo as OCEPE (ministério da educação, 1997) para que a criança esteja plenamente inserida na sociedade como ser autónomo, livre e solidário, implica desenvolver, também, a expressão e comunicação.

*“Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo”. (OCEPE, 1997)*

Este objetivo é contemplado nas áreas de expressão e comunicação e conhecimento do mundo. Engloba diferentes formas de linguagem: domínio das expressões, com diferentes vertentes – expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical;

A educação estética, partindo do contexto educativo da educação pré-escolar, estará presente no contacto com diferentes formas de expressão artística que serão meios de educação da sensibilidade.

O contacto com o meio envolvente, com a natureza e com a cultura, permitiram às crianças apreciar a beleza em diferentes contextos e situações. A educação estética enquanto fruição da natureza e da cultura relaciona-se com a área de expressão e comunicação e também com o conhecimento do mundo.

A área da expressão e comunicação engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem.

Todos estes domínios se referem à aquisição e à aprendizagem de códigos que são meios de relação com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estética, indispensáveis para a criança representar o seu mundo interior e o mundo que a rodeia.

Numa idade em que a criança ainda se serve muitas vezes do imaginário para superar lacunas de compreensão do real, importa que a educação pré-escolar proporcione situações de distinção entre o real e o imaginário e forneça suportes que

permitam desenvolver a imaginação criadora como procura e descoberta de soluções e exploração de diferentes “mundos”. (OCEPE, 1997)

Com o grupo de J.I, a educadora pretendia que as crianças mantivessem um contacto próximo com a natureza, o meio envolvente e a cultura, prova disso, foi o facto de temos proposto ao grupo o projeto “Manuelices”. Muitas das propostas de trabalho da educadora relacionavam-se com a cultura, punha de parte o convencional (neve no natal) e optava por habituar as crianças a conhecerem as tradições, prova disso, foi o dia da espiga.

Semanalmente, trabalhávamos todas as expressões, inserindo-as em atividades do projeto. A educadora realizava atividades que desenvolviam a sensibilidade, as crianças dançavam com as cadeiras, sempre que colocava música de fundo na sala, optava por artistas da zona de Coimbra (Córdis), música clássica e de autores Portugueses, como o fado. Nas atividades que propusemos no nosso projeto, realizamos três construções que permitiram às crianças desenvolver inúmeras capacidades e técnicas. As crianças pintaram, recortaram, picotaram (chave de fendas), colaram, projetaram as suas ideias e resolveram problemas (pelourinho desfez-se). Os projetos das construções partiam das crianças, as técnicas eram propostas por nós, contudo, as crianças sugeriam algumas atividades realizadas noutros anos.

#### 4.1 Desenvolvimento da capacidade criadora:

Todos os indivíduos são potencialmente criativos. Os indivíduos muito criativos por vezes sofrem de problemas de desajustamento social, mas, quando se integram, são os mais participativos. A criatividade pode cultivar-se individualmente ou em grupo, através de experiências que estimulem o pensamento divergente que, ao contrário do pensamento convergente, em vez de uma única solução, aceita várias soluções possíveis, vários modos de resolver o mesmo problema.

Uma pessoa criativa é original, na medida em que é capaz de ter ideias próprias e criar imagens inéditas, além de encontrar soluções inesperadas e assumir formas de comportamento pessoal, pondo em causa hábitos, convenções, códigos e sistemas de pensamento e de ação, para além desta característica, pode ser também, persistente,

independente, autoconfiante, responsável, intuitiva, sensível, atenta e imaginativa. Gonçalves (1991).

Para além das músicas que a educadora apresentava ao grupo, trabalhava também a pintura, no caso do projeto da luz, apresentou às crianças uma pintura de Vicent Van Gogh “Starry Night”, como forma de demonstrar obras de associadas ao tema. No nosso projeto “Manuelices”, apresentámos ao grupo músicas da época do rei D. Manuel I, colocámos música de fundo para que a pudessem apreciar. Na divulgação do nosso projeto, realizámos uma dança e utilizámos obras de Damião de Góis.

A arte desempenha um papel potencialmente vital na educação das crianças. O desenho, a pintura ou a construção constituem um processo complexo, no qual a criança reúne diversos elementos da sua experiência para formar um “todo” com um novo significado. Neste processo de selecionar, interpretar e reformular esses elementos, a criança dá-nos algo mais do que um desenho ou uma escultura, dá-nos uma parte de si mesmo: como pensa, como sente e como vê. Para a criança, a arte é uma atividade dinâmica e unificadora.

Um das habilidades básicas que se devem ensinar nas escolas é a capacidade de descobrir e procurar respostas, em vez de esperar passivamente. As experiências fundamentais de uma atividade criadora contêm precisamente este fator.

Dar à criança a oportunidade de criar constantemente com os seus conhecimentos atuais é a melhor preparação para a sua futura ação criadora.

Uma das componentes básicas da ação criadora é a relação entre o artista e o ambiente, trata-se de um processo de constante assimilação e projeção, captado através dos sentidos uma grande quantidade de informação, seguidamente é-lhe dada uma nova forma.

O contacto entre o ambiente e a criança gera um desenvolvimento mental rico. As crianças aprendem através dos sentidos, a capacidade de ver, ouvir, saborear, proporciona-lhes meios para estabelecer interações com meio.



O desenvolvimento da sensibilidade percetiva deveria ser uma das partes mais importantes do processo educativo, nas artes, alguns sentidos tendem a ser ignorados. Quanto maior for a oportunidade de desenvolver a sensibilidade, maior é a capacidade de aprimorar os sentidos e a oportunidade de aprender.

Quando uma criança não tem à vontade para se exprimir e relacionar com o meio, os seus sentimentos e faculdades percetivas podem não ser desenvolvidas e a capacidade criadora pode estar em causa.

Através de um desenho, é possível avaliar o desenvolvimento emocional da criança. Todas as novas situações exigem flexibilidade, tanto do pensamento, como de imaginação e na ação. Em casos graves de desajustamento afetivo, torna-se difícil a adaptação a situações novas.

Relativamente ao desenvolvimento intelectual, trata-se da tomada de consciência progressiva que a criança tem de si mesmo e do ambiente. As informações reveladas no desenho da criança indicam o seu nível intelectual. As restrições afetivas podem bloquear a expressão da criança, regra geral, um desenho rico em detalhes subjetivos provém de uma criança com elevada capacidade intelectual.

É muito importante que haja equilíbrio entre o desenvolvimento emocional, afetivo e intelectual, caso se verifique que uma criança está muito desenvolvida a nível intelectual e menos a nível emocional, devemos facilitar a oportunidade de alcançar o equilíbrio.

Relativamente ao desenvolvimento físico, o trabalho criador da criança revela o seu desenvolvimento físico a nível de coordenação visual e da motricidade, observável pela forma como controla o corpo, guia o seu grafismo e se expressa em certos trabalhos. Os diferentes níveis de desenvolvimento podem ser observáveis facilmente quando a criança garatuja. A projeção consciente e inconsciente do corpo também são aspetos relacionados com o desenvolvimento físico.

No desenvolvimento percetivo, como referi acima, o desenvolvimento dos sentidos é uma parte importante da experiência artística. A alegria de viver e a capacidade de aprender podem depender da qualidade das experiências sensoriais. Normalmente é

dada maior importância à visão/ observação, é através deste sentido que se desenvolve uma progressiva sensibilidade à cor, forma e espaço, compreende também o campo da percepção espacial.

O desenvolvimento social é observável através dos esforços criadores da criança. Os desenhos e pinturas refletem o grau de identificação que a criança tem com as próprias experiências e com as dos outros. As crianças tendem a desenhar outras crianças nos seus trabalhos, depois da fase da garatuja, a primeira figura reconhecível do desenho de uma criança é uma pessoa, ocupando uma boa parte do conteúdo subjetivo dos seus trabalhos.

O desenvolvimento estético pode considerar-se como um fator básico de qualquer experiência artística. A estética pode ser definida como o meio para organizar o pensamento, sentimentos e percepção de uma forma de expressão, comunicando pensamentos e sentimentos. O sentido estético está relacionado com a personalidade da criança.

Sempre que o grupo pretendia construir algo, realizavam sempre um projeto individual de como ficaria o produto final, seguidamente realizavam uma votação. Relativamente às três construções do projeto “Manuelices”, posso afirmar que se assemelharam muito aos desenhos realizados pelas crianças, as três construções tinham aspetos muito diferentes entre si. O pelourinho tinha um aspeto mais rústico (imitação de pedra), com um ar mais tradicional; a carruagem era mais feminina com detalhes dourados e laços enormes; o trono aparentava poder e luxo, elaborado com tecidos e detalhes dourados.

Em suma, o aspeto que as crianças pretendem dar ao seu trabalho depende da forma como veem o objeto em si. No caso da carruagem, o facto de ter detalhes femininos pode estar relacionado com o facto de a associarem às carruagens das princesas. Portanto, as criações possuem sempre um conjunto de aspetos relacionados com a ideia que a criança tem do objeto.

O desenvolvimento da capacidade criadora começa quando a criança traça as primeiras linhas no papel, ao fazê-lo, inventa as suas próprias formas de uma forma

única. É através dos desenhos e pinturas das crianças que se pode observar o desenvolvimento criador, independente e imaginativo do trabalho artístico. Em qualquer produção artística é necessário liberdade afetiva ou emocional, liberdade para explorar, experimentar e fundir-se com a obra. Crianças que foram privadas da atividade criadora, podem limitar-se a copiar e fazer traços mecanicamente, podem adotar estilos de outras crianças e pedir ajuda constantemente ou seguir o exemplo dos trabalhos dos colegas.

A atividade criadora não pode ser imposta, deve surgir de dentro. Nem sempre é um processo fácil, contudo, esta capacidade é essencial na nossa sociedade, é o desenho da criança que revela o desenvolvimento da sua criatividade, mas também, o processo de realizar a forma artística.

Em suma, os produtos da atividade artística da criança revelam muitas coisas, a criança descobre-se a si mesma inconscientemente e sem medos. Para as crianças, arte, é muito mais do que um passatempo, trate-se de uma comunicação significativa consigo mesma – é a seleção de todas as coisas com que se identifica no seu meio e a sua organização com novo sentido. (Lowenfeld e brittain, 1970).

#### 4.2 A influência dos adultos na arte da criança:

Pais e educadores desempenham papéis muito importantes no sentido de proporcionar à criança condições para se expressar, contudo, a maior contribuição que estes agentes podem proporcionar à criança, reside na importância de não interferirem no desenvolvimento natural do processo de criação.

No decorrer do meu estágio em J.I, questioneei-me muitas vezes sobre o facto de intervir ou não quando as crianças desenhavam. Observei muitas vezes que a educadora, com as crianças mais pequenas, dava-lhes algumas hipóteses quando não conseguiam começar o trabalho pretendido.

Eu fazia o mesmo com as crianças mais pequenas, contudo, evitava qualquer comentário com receio de não fazer a abordagem mais correta. Quando terminavam o trabalho, elogiava-os pelo esforço e evitava de fazer comentários

relacionados com o aspeto do trabalho ou do conteúdo dos desenhos, sob risco de a criança ficar desmotivada com a minha apreciação.

Ainda assim questionava-me se devíamos interferir com os mais pequenos, apesar de demorarem a começar, o tempo que demoravam era essencial para eles. Ao sugerirmos algo para desenharem, estávamos a influenciá-los, influenciando diretamente no conteúdo da obra.

A maior parte das crianças expressa-se livremente e de forma original quando não sofre inibição provocada pela interferência dos adultos. Grande parte das intromissões surge inadvertidamente, pois, para os pais, é difícil colocarem-se no lugar dos filhos para perceberem o que eles realmente apreciam. Quando os adultos interferem, fazem-no com a intenção de ajudar porque julgam saber quais os pensamentos, sentimentos e percepções das crianças, contudo, colocarmo-nos no lugar de uma criança para a podermos entender, é a tarefa mais difícil no processo de educar uma criança.

Quando o adulto decide interferir para ajudar, convém saber como pode ajudar. Se uma criança diz que não consegue desenhar determinado objeto ou situação, e o adulto fizer uma representação do que é pra si aquela situação, está a impor a sua imaginação porque a forma como se expressa e o que descreve nos desenhos contém pormenores que para a criança podem não ter significado. Como referi acima, a arte produzida pelas crianças é criada a partir do que é importante para elas, neste sentido, o que o adulto desenha, a criança pode não entender.

O mesmo se pode dizer relativamente às alterações feitas nos desenhos das crianças pelos adultos, não há necessidade de corrigir as proporções dos desenhos ou das pinturas das crianças, devemos estar mais interessados em preservar a felicidade e a liberdade dela do que em conseguir que os produtos acabados sejam “agradáveis” aos olhos dos adultos.

É importante salientar que o tipo de proporção que a criança utiliza na sua arte reflete, geralmente, as suas relações e experiências íntimas com o objeto. Neste sentido, sendo incapazes de entender as relações que a criança estabelece com os

objetos, não devemos ofender as relações sensíveis da criança, impondo-lhe normas e proporções que os adultos estabelecem como “corretas”.

Concluindo, antes de pensarmos em interferir, devemos pensar no seguinte: as correções feitas pelos adultos referem-se somente à aparência, carecendo de valor relativamente à expressão.

Outra situação que deve ser aplicada com moderação é o elogio, se o elogio nos trabalhos da criança for distribuído indiscriminadamente pode anular o seu valor, devemos fazê-lo sim, quando realmente o mereça.

Para finalizar, Lowenfeld (1977), enumera algumas atitudes que o adulto deve ter perante um trabalho artístico de uma criança, reside, primeiramente, na importância de considerar a expressão artística da criança como um registo da sua personalidade em formação, salientamos as seguintes:

- Compreender que, enquanto trabalha, a criança está a adquirir experiências importantes para o seu desenvolvimento;
- Apreciar o esforço da criança, quando esta consegue transmitir a sua própria experiência;
- Compreender que as proporções “erradas” exprimem, frequentemente, uma experiência;
- Apreciar os trabalhos artísticos da criança de acordo com os seus próprios méritos;
- Na colaboração com as crianças em tarefas criadoras, estimular a tolerância e o respeito para com o trabalho alheio;
- Pendurar os trabalhos nas paredes somente quando todos puderem participar, e não apenas um só trabalho;
- Deixar que a criança desenvolva sua própria técnica, mediante a experimentação.

A expressividade desenvolve-se de dentro para fora, formada a partir de elementos cognitivos e afetivos. Em conjunto com a expressividade, acontece o

desenvolvimento afetivo, percetivo e intelectual que resulta do exercício de conhecimento da realidade.



## **5. Projeto de investigação utilizando a abordagem de mosaico**

Neste capítulo pretendo expor, de forma pormenorizada, as etapas da investigação concretizada com a abordagem de mosaico e realizada em contexto de J.I.

Este estudo foi realizado e planeado em parceria com a minha colega de estágio, neste sentido, a elaboração do guião, bem como os procedimentos e técnicas utilizadas, foram delineadas em conjunto.

Ao investigarmos, pretendemos, como refere Tuckman, (2000, p.5) fazer uma “tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões”, com esta abordagem investigativa pretendemos perceber qual a opinião das crianças em relação aos vários espaços do J.I que frequentam, com o objetivo principal de permitir que as crianças se tornem intervenientes na ação e, em simultâneo, dar-lhes voz.

### **5.1 A importância de dar voz às crianças:**

A investigação acerca dos aspetos da infância foi, durante várias décadas, influenciada por um viés adultocêntrico, ou seja, tendo como referência e recorrendo à voz do adulto (pais, professores, entre outros), para a obtenção de informações relacionadas com a experiência diária das crianças. Este viés tinha parcialmente na sua base as dúvidas e preocupações relativamente às capacidades cognitiva e social da criança para processar e responder a questões acerca de comportamentos, perceções, opiniões e crenças.

Foi com o contributo de alguns teóricos e investigadores como Christensen e James (2000); Oliveira-Formosinho, Zabalza e Pascal (2001), que abriram importantes brechas e concentraram-se na voz das crianças enquanto meio para melhor construir conhecimento acerca de aspetos da infância.



Vários teóricos e investigadores da infância têm vindo a sinalizar a importância e utilidade de escutar as vozes das crianças relativamente a aspetos que lhes dizem diretamente respeito, como é o caso de Campos e Cruz (2006); Oliveira-Formosinho e Araújo (2004).

Contudo, a pedagogia da infância constituiu, desde cedo, um espaço em que a criança foi percecionada e conceptualizada como ser ativo, competente e com direitos. (Oliveira-Formosinho, 2008).

Para Woodhead (1999) dentro de várias conceções da criança, define a criança social, perspectivada como um ator social, constituindo este um conceito que enfatiza a forma como as crianças poderão ser capacitadas para crescerem em competência através da participação.

Dahlberg, Moss e Pence (1999) consideram a criança como co-construtora de conhecimento, identidade e cultura. Estes autores conceptualizam a criança como participante ativa e co-construtora de significado, possuindo agência para levar a cabo a participação. A criança é, assim, possuidora de voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão.

Como frisa James e Prout (1990) as crianças deverão ser percebidas como ativamente envolvidas na construção das suas vidas sociais, das vidas daqueles que as rodeiam e das sociedades em que vivem. Elas não podem continuar a ser simplesmente consideradas como sujeitos passivos de determinações estruturadas.

Após a verificação das competências das crianças, nada melhor do que as envolver para entender a dinâmica do contexto. Ouvir o que as crianças têm para dizer, permite que sejam feitas mudanças que atendem às suas necessidades.

## 5.2 Metodologia utilizada

A “Abordagem de Mosaico” ou “*Mosaic Approach*” foi criada por Alison Clark e Peter Moss em 2005, desenvolvida segundo inspiração nas práticas dos J.I *Reggio Emilia* – Norte de Itália.

Esta abordagem pretende envolver e reconhecer crianças e adultos como co-construtores de significado. Trata-se de uma abordagem participativa que combina o verbal com o visual na recolha de dados com o objetivo de permitir às crianças opinarem sobre os espaços, neste caso, do J.I que frequentam - sobre essas informações, procede-se à mudança.

Os autores referem ainda alguns pontos essenciais que definem a forma como veem as crianças, frisando que são elas as especialistas das próprias vidas, hábeis comunicadoras, detentoras de direitos e fabricantes de significado.

É também uma abordagem “Adaptável” porque permite ser adequada consoante o grupo; é “Reflexivo” porque exige de todos os parceiros, reflexão dos dados recolhidos para atribuir significados; pode ser “Incorporado na prática” – executado com as crianças, permitindo a escuta tanto individual como coletiva.

Esta abordagem possui um multi método, visto que pode ser utilizada a linguagem verbal/ não verbal, ações e produtos.

Está organizada de forma sequenciada ao longo de um processo gradual. Inicia-se com a recolha de informações das crianças sobre os vários espaços e interações estabelecidas. Podem ainda ser realizados tours/ percursos pelos espaços; fazer uso de observações, fotografias; mapas, dramatizações e no final a apresentação dos dados recolhidos e analisados são expostos na manta mágica/magic carpet - construída pelas crianças em conjunto com os adultos. (Clark e Moss, 2005).

No caso específico do meu estágio, demos início à abordagem de mosaico no final do mês de Maio/ início do mês de Junho com um total de 13 crianças.

Começámos por enviar os pedidos de autorização para os pais/ encarregados de educação e complementamos com uma explicação breve às crianças, cujo objetivo, era o de informar os pais/ grupo da intenção do estudo, “perceber qual a opinião das crianças sobre os diferentes espaços do J.I que frequentam”

Após a recolha prévia das autorizações, juntámos o grupo para lhes perguntarmos quem gostaria de participar connosco – prevenindo-os de que se tratava de um projeto

que poderia levar alguns dias e até semanas, em contrapartida, teriam o prazer de fotografar os espaços que mais gostavam.

Em conjunto com a minha colega de estágio elaboramos um guião com perguntas orientadoras que nos ajudaram a atingir o nosso objetivo – perceber o que as crianças pensavam sobre os vários espaços do J.I.

Para podermos entrevistar as crianças, eu e a minha colega ficamos em salas separadas, cada uma podia levar consigo apenas 2 crianças em simultâneo, a fim de orientar e apoiar as crianças o melhor possível. Só depois de todas as entrevistas estarem feitas é que avançámos para os percursos.

Na elaboração dos percursos pedimos às crianças que nos apresentassem os vários espaços do J.I, começando na entrada do J.I. Dentro do percurso as crianças referiam se gostavam ou não do espaço e porquê.

Retornando à sala, cada criança desenhava um mapa com o percurso que fez, referindo qual o que mais gostava e o que menos gostava. Antes de avançarmos para a manta mágica, fizemos a análise de dados bem como entrevistas aos adultos próximos da criança.

Só depois de percebermos o que gostavam ou não e o que pretendiam mudar é que avançamos para a manta mágica e, em grupo, fizemos um confronto de ideias do que gostavam ou não de mudar.

### 5.3 Apresentação dos dados recolhidos

Dentro de todas as questões que foram colocadas às crianças, vou apenas focar-me nas questões que vão ao encontro do que esta abordagem investigativa pretende: perceber quais os espaços preferidos das crianças, dentro do tema “o que pensam as crianças dos vários espaços do J.I que frequentam”.

Uma das questões colocadas era “qual o espaço que mais gostas no J.I?”. As respostas foram bastante variadas, dentro das várias hipóteses dadas pelas crianças, incluíram tanto o espaço interior como exterior.

Dentro do espaço interior incluíram a área da casinha, o cantinho dos jogos, cozinha e escritório.

**Tabela 1-** Apresentação dos dados recolhidos sobre as áreas preferidas do espaço do interior do J.I.

<b>Áreas preferidas do espaço interior:</b>	
<b>Respostas:</b>	<b>Total:</b>
Casinha	8
Cantinho dos jogos	1
Cozinha	1
Escritório	1

Após a observação do total de respostas de cada uma das áreas, no espaço interior as crianças preferem a casinha das bonecas da sua sala. Relativamente ao espaço exterior, as crianças mostraram particular interesse: pela caixa de areia.

Áreas preferidas do espaço exterior:	
Respostas:	Total:
Escorrega	2
Caixa de areia	4

**Tabela 2 – Apresentação dos dados recolhidos sobre as áreas preferidas do espaço exterior do J.I.**

Quando questionamos as crianças sobre os espaços que menos gostavam, as respostas abrangeram mais espaços do interior do que do exterior e foram mais diversificadas no sentido de não se focarem apenas na sua sala, mas em todo o J.I.

**Tabela 3- Apresentação dos dados recolhidos sobre os espaços que menos gostavam no J.I.**

Áreas que menos gostam:	
Respostas:	Total:
Casa de banho	2
Arrecadação	3
Cantinho dos carros	1
Sala de ATL	2
Escorrega	1
Computador	1

Ferro da casinha	1
Corredor	1
Cantinho dos jogos	1

Observando a tabela podemos perceber que o espaço que as crianças menos gostam é a arrecadação.

Passando agora para o que gostariam de mudar, obtivemos respostas concretas e outras pouco perceptíveis. Algumas delas eram possíveis de concretizar, na maioria, as crianças sugeriram mudanças difíceis de concretizar, relacionadas com o espaço exterior.

Relativamente ao que propuseram mudar nos espaços do interior:

**Tabela 4 – Apresentação dos dados recolhidos sobre mudanças nos espaços do interior do J.I.**

O que gostavam de mudar nos espaços do interior:
"Pôr um sino na boca do cavalo"
"Mudava a nossa sala, os brinquedos todos porque alguns estão estragados"
"Mudava as sanitas, algumas já estão sujas"
"Mudava a casa de banho para que fosse maior porque temos de estar à espera muito tempo e alguns ficam lá à espera muito tempo"
"A arrecadação é assustadora, gostava de conhecer os jogos todos e o fantasma que assusta os meninos todos"
"Trocava o tapete com o canto dos jogos"
"Mudava a casinha para que fosse maior"
"A casinha devia ter outra cama"
"A cama devia ser diferente"
"Mudava os jogos"
"Mudava a casinha das bonecas e os desenhos"

De todas as opções apresentadas, as preferências, "Mudava a nossa sala, os brinquedos todos porque alguns estão estragados"; "Mudava a casinha para que fosse maior"; "Mudava os jogos"; consistem nas alterações que fizemos, umas como consequência do projeto, outras por necessidade do grupo.

A casinha ficou com o dobro do espaço, deixou de se chamar de casinha e passou a ser o reinado de El rei D. Manuel I. Ocupava quase metade da sala, desta forma tornamos o espaço a que a turma chamava de casinha, num espaço maior como desejavam.

Como consequência desta mudança, foi necessário reorganizar outros espaços da sala, como aconteceu com o tapete. O seu lugar estava ocupado com o reinado, então houve necessidade de arranjar um novo espaço para o tapete.

Relativamente aos jogos, com o final do ano letivo a educadora comentou connosco que todos os anos, no final de cada ano, trocava alguns materiais e substituía-os por alguns relacionados com leitura, visto que o grupo de finalistas precisava de alguma preparação. Neste sentido, essa substituição foi concretizada, bem como as histórias que estavam na sala.

No que toca ao espaço exterior, as mudanças sugeridas pelo grupo eram difíceis de concretizar. Para tal, era necessário mobilizar grandes recursos financeiros e, portanto, essa hipótese estava condicionada, tendo em conta que o dinheiro não abundava.

**Tabela 5 – Apresentação dos dados recolhidos sobre as mudanças sugeridas para o espaço exterior do J.I.**

<b>O que gostavam de mudar no espaço exterior:</b>
"Uma casota dentro do escorrega, uma ponte à frente e outra atrás"
"Mudava o escorrega, é para bebés"
"Mudava o baloiço que parece um pneu porque só serve para bebés e batemos com a cabeça"
"Mudava o escorrega e o corrimão"
"Que à frente tivesse um parque"
"Um jogo na rua"
"Um baloiço na rua"
"Cortava as árvores com a minha motosserra para as ver crescer"



#### 5.4 Conclusão final:

Com esta experiência investigativa, procuramos perceber a opinião das crianças sobre o seu J.I., dando voz a quem melhor conhece esse espaço – as crianças.

Existe a possibilidade de as respostas serem influenciadas pelos seus colegas, visto que a entrevista decorreu a pares.

O gosto que demonstram pelo Jardim de Infância, em concreto pelo contexto educativo, é notório. No interior da instituição, as crianças demonstraram particular interesse na área da casinha, no exterior as preferências apontaram para a caixa de areia que, na verdade, possibilita inúmeras atividades e aprendizagens.

Relativamente aos espaços que menos gostam, a maioria aponta para espaços exteriores ao contexto educativo destas crianças, concretamente, arrecadação, casa de banho e sala de ATL.

Em relação á perspetiva da educadora e auxiliar, é claro que as crianças gostam do que acontece no seu contexto educativo e da relação que estabelecem com as outras crianças.

Após entrevistar alguns dos pais, confirmou-se que a casinha era o espaço predileto da maioria das crianças.

Quanto às alterações sugeridas para o contexto educativo, apontam para a troca de materiais, zonas mais amplas e mudanças na disposição dos espaços.

Fora do contexto, o grupo incidiu sobre as condições da casa de banho e o tempo de espera para o número de crianças.

Para o espaço exterior, muitas crianças referiram o escorrega, devido a isso não o referiram nas suas preferências, descrevendo-o como sendo “para bebés”. Referiram a importância de mudar o baloiço redondo e o desejo de ter um baloiço comum, afirmando que o que tinham “só servia para bater com a cabeça”. As opiniões das crianças sobre mudanças para o exterior foram difíceis de concretizar, devido a

questões monetárias e de tempo. Uma criança referiu também que gostava de cortar as árvores para poder vê-las crescer.

Durante a entrevista algumas das afirmações das crianças demonstraram que é difícil sugerir alterações quando não se conhece outra realidade. A maioria das respostas provaram que se sentem satisfeitos com o J.I que frequentam como é o caso de “Ficava na mesma”, “Não mudava nada”, “Não sei”. A maioria das crianças respondeu às questões baseando-se em situações acontecidas recentemente no seu contexto educativo, como é o caso de “punha um sino na boca do cavalo”, o cavalo tinha sido trazido no dia anterior como consequência do projeto “Manuelices”.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Após o término desta etapa no meu processo formativo, considero importante refletir sobre as competências adquiridas ao longo desta jornada.

O estágio em creche representou um grande desafio e, em simultâneo, uma novidade. Tive a oportunidade de contactar com dois grupos diferentes e com realidades diferentes. Este facto alertou-me para a importância de o grupo ser acompanhado por um educador e, neste sentido, desenvolver com as crianças atividades que sejam pensadas nas suas necessidades e que estejam na zona de desenvolvimento proximal.

Outra realidade bem diferente foi em contexto de Jardim de Infância, onde o método de trabalho permitia às crianças serem agentes ativos no próprio processo de aprendizagem, tornando-se, na minha opinião, um método inovador.

O facto de as crianças participarem ativamente nas atividades desenvolvidas, conferia-lhe autonomia, envolvimento, interesse, sentido crítico, poder de escolha e aprendizagens efetivas.

Tomei consciência da importância da formação e valores que um educador deve ter com o grupo, sendo a referência para as crianças será o modelo que eles vão seguir, alertando-me também para a responsabilidade de cuidar de crianças e ter para com elas profundo respeito.

Em conjunto com o trabalho de projeto, pude também conferir as múltiplas potencialidades das crianças, neste caso, através do trabalho de projeto que, para além de promover o processo de investigação, permite que as crianças aprendam de forma interdisciplinar, englobando as várias formas de expressão e cultura que a criança precisa para enriquecer a sua aprendizagem.



## **Referências Bibliográficas:**





- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 7.<sup>a</sup> Edição. São Paulo: Cortez.
- Antunes, C. (2003). *O jogo infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir*. Petropolis, fascículo 15, RJ: Vozes.
- Bento, M. G. C. P. G. (2012). *O perigo da segurança: estudo das percepções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal).
- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years – Management and innovation*. Oxon: Routledge
- Céspedes, A. (2014). *Educar as emoções - Um guia para pais e educadores*. 1<sup>a</sup> Ed, Lisboa. Editorial Presença.
- Christensen, P., & Mikkelsen, M. (2008). *Jumping off and being careful: children's strategies of risk management in everyday life*. *Sociology of Health and Illness*, 30(1), 1-19.
- Clandinin, J. (1986). *Classroom Practice. Teacher Images in Action*. London: Falmer Press.
- Dahlberg, G.; Moss, P.; Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona. Paidós.
- Donaldson, M. (1978). *Children's Minds*. Glasgow: Fontana.
- El'Kounin, D. (1982). *Symbolics and its functions in the play of children*. In Herron, R.E. and Sutton-Smith, B. (org.), *child's play*. Nova York. John Wiley.
- Fantacholi, F. (2011). *O brincar na educação infantil: Jogos, brinquedos e brincadeiras – um olhar psicopedagógico*. *Revista científica aprender*: 5<sup>a</sup> ed.

Froebel, F. (1826). *The Education of Man*. Nova York: Appleton.

Garvey, C. (1977). *Play*. Londres: Fontana.

Gimeno Sanicrítan, J. (1990). *Conciencia y acción sobre la práctica como libertación profesional de los profesores*. Comunicação apresentada às jornadas sobre “Modelos y estrategias en la formación permanente del profesorado en los países de la CEE”. Barcelona.

Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. 1ª Edição. Lisboa: Raiz editora.

Hutt, C. (1979). *Play in The Under 5's: From, Development and Function*. In Howells, J.G. (Org.), *Modern Perspectives in the Psychiatry of Infancy*. Nova York: Brunner/Marcel.

Isaacs, S. (1930). *Intellectual Growth in Young Children*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

James, A & Prout, A. (1990). *Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: falmer press.

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kishimoto, T. (2002). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez.

Leavers, F. (2008). *À conversa com Ferré Laevers*. Cadernos de Educação de Infância, N.º 84:4-6. Consultado a 22/06/2015 em: [http://cadernosei.no.sapo.pt/edicoes/2008/entrevista\\_84.pdf](http://cadernosei.no.sapo.pt/edicoes/2008/entrevista_84.pdf)

Lei de bases do sistema educativo N.º 46/86. *Assembleia da República*. (14 de outubro). Pp.1. consultado a 23/06/2015 em: <file:///C:/Users/Catarina%20Jacinto/Downloads/L46-86.pdf>

Lei-Quadro 5/97 de 10 de fevereiro, *Diário da República n.º 34/97 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado a 22/06/2015 em: <https://dre.pt/application/dir/pdf1s/1997/02/034A00/06700673.pdf>

Leite, E., Malpique, M., Santos, M. (1989). *Trabalho de projeto – II: leituras comentadas*. Porto: Afrontamento.

Lowenfeld, V. & Brittain, L. W. (1970). *Desarrollo de la capacidad creadora*. 5ª Edição. Buenos Aires: editorial kapelusz.

Lowenfeld, V. (1977). *A criança e a sua arte: um guia para os pais*. São Paulo: editora mestre jou.

Lustosa, F., Santos, J. (2013). *Dialogando com Philippe Perrenoud sobre prática reflexiva, saber docente e competência pedagógica*. XXI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. UFPE.

Marchão, A. J. G. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1º ciclo do Ensino Básico – Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

Medley, D.M. (1982). *Teacher Effectiveness*. In Mitzel, H. *Eyclopedia of Educational Research*. 5th ed., New York: The Free Press.

Millar, S. (1968). *The Psychology of Play*. Harmondsworth: Penguin.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

Moyles, j. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Oliveira, V. (2000). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. et al. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2008). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2.ª Edição. Porto Alegre: Artmed.

Pinho, A.M & Cró, M.L. (2013). *Avaliar o desenvolvimento pessoal e social em contexto educativo de creche: Instrumentos e procedimentos*. Cadernos de Educação de Infância, N.º98: 4-6. Consultado a 22/06/2015 em:

[http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/DOCENTES/L\\_CRO/Desenvolvimento\\_pessoal\\_Social\\_Crianca.pdf](http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/DOCENTES/L_CRO/Desenvolvimento_pessoal_Social_Crianca.pdf)

Pollard, A. & Tann. (1989). *S. reflective Teaching in the primary school. A Handbook for the classroom*. London: Cassell.

Portugal, G. e Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar - Sistema de Acompanhamento de Crianças*. Porto: Porto Editora.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em Infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. 4ª Edição, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Premack, D. (1965). *Reinforcement theory*. In David Levine, Nebraska Symposium on Motivation, VOL.13. Lincoln: University of Nebraska Press.

Rosário, L. & Almeida, P. (2005). Leituras construtivistas da aprendizagem. In Miranda, G. e Bahia, s., *Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. (p. 141 - 165). Lisboa: Relógio d'A.

Shön, D. (1983). *The reflectice practitioner: How professional think in action*. Aldershot Hants: Avebury.

Shön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

Stephenson, A. (2002). *Opening up the outdoors: exploring the relationship between the indoor and outdoor environments of a center*. European Early Childhood Research Journal, 10(1), 29-38.

Stone, G.P. (1982). *The Play Of Little Children*. In Herron, R.E. and sutton.smith, B. (org.), *childre's play*. Nova Iorque: John Wiley.

Thomas, F. & Harding, S. (2011). *The role of Play*. In. White, J. (Ed.). Outdoor Provision in the Early Years (pp. 12-22). London: Sage Publications

Tuckman,B. (2000). *Manual de Investigação em Educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: texto.

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de projeto como “pedagogia de fronteira”*. Lisboa: da investigação às práticas.

Vasconcelos,C. (2000). *A Reflexão: um elemento estruturador da formação de professores*. Millenium.

Vasconcelos, T. Conselho Nacional de Educação – *Recomendação n.º 3/2011 – A Educação dos 0 aos 3 anos*. Diário da República, 2.ª série, n.º 79, 21 de Abril de 2011.  
[http://www.cm-peniche.pt/uploads/CPCJ/21-04-2011Recomendacao\\_ConsehoNacionalEducacao.pdf](http://www.cm-peniche.pt/uploads/CPCJ/21-04-2011Recomendacao_ConsehoNacionalEducacao.pdf)

Vasconcelos, T. (1998). *Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: pedagogia de projeto em Educação Pré-escolar em Portugal*. In Departamento de Educação Básica (Org.). Qualidade e projeto na Educação Pré-escolar (123 - 158). Lisboa: DEB.

Vygotsky, L. S; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. (1998). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo.

White, J. (2011). *Capturing the difference*. In White, J. (Ed.). Outdoor Provision in the Early Years (pp. 12-22). London: Sage Publications.

Woodhead, M. (1999). *Torwards a global paradigm for research into early childhood education*. European Early Childhood Education Research Journal, 7 (1), 5-22.

Zeichner, K. & Liston, D. (1987). *“Teaching student teacher to reflect”*. Harvard educacional review.

## **APÊNDICES**





## Apêndice 1- Algumas atividades e espaços do J.I, estágio em contexto de creche:



*Figura 1- registo dos aniversários*



*Figura 2 - casinha das presenças*



*Figura 3- colagens do magusto*



*Figura 4- cartões de natal*



*Figura 5- decoração de natal para a porta*



*Figura 6- decoração para o livro dos aniversários*



*Figura 7- presépio utilizando a técnica da esponja*



*Figura 8- comemoração do dia do pijama*

## Apêndice 2- Atividades desenvolvidas na fase de ambientação em contexto de J.I:



Figura 9- teia do projeto "Do medo do escuro à descoberta da luz" Figura 10- projeto para o fato de carnaval



Figura 11-cantinho para observação de insetos



Figura 12- fato de carnaval "pirilampo"



*Figura 13- dança dos pirilampos- divulgação do projeto*

## **Apêndice 3- planificações e documentos do projeto**

### **➤ Planificação de atividade sobre as profissões 11/03/2015**

**Tema: Profissões**

Situação desencadeadora: Em diálogo com as crianças acerca do dia do pai, percebemos que não dominavam a profissão do pai e que tinham dificuldade em relacionar as ações com a profissão.

**Objetivos:**

- Leitura de imagens;
- Reconhecer ações de cada profissão
- Identificar instrumentos de trabalho de cada profissão
- Reconhecer sons altos e baixos
- Reproduzir sons através do corpo
- Trabalhar a concentração e memória

**Materiais:** Cartões com imagens profissões

**Público-alvo:** turma A (4\5anos)

**1º Momento:** leitura do livro “Quando crescer, quero ser...” de Maria Carvalhas

**2º Momento:** com o grupo sentado no tapete chamo um a um e entrego um cartão com uma imagem de uma profissão, peço a cada criança para dizer ações características dessa profissão e os colegas tem de adivinhar qual a profissão do cartão.

**3º Momento:** Encontrar palavras que rimam com as profissões do cartão;

**4º Momento:** Registo da atividade

**2º Parte:** Expressão musical

É dado um cartão às crianças com uma profissão e elas têm de reproduzir um som acerca da profissão.

Pedir para reproduzirem o som alto e baixo, segundo indicações

Audição da música: quando eu for grande de Alda Carrasqueira.

---

➤ Registo de atividade sobre profissões

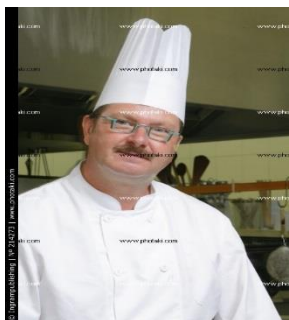
Nome: \_\_\_\_\_

\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Relaciona as profissões com os seus instrumentos de trabalho







➤ Planificação de expressão musical – viagem à Índia

Planificação de atividade de expressão musical

Material:

9 Pares de instrumentos musicais;

Objetivos:

Dar a conhecer ao grupo os feitos do rei D. Manuel, perceber como se iniciaram as conquistas do império do oriente e a importância que essas viagens tiveram para o país.

Descrição:

Será apresentado um texto relacionado com a primeira viagem realizada até à Índia e comandada por Vasco da Gama. O texto será explorado e dramatizado pela turma e acompanhada pelo som dos instrumentos.

Para que cada criança consiga saber quando deve fazer soar o seu instrumento, a cada criança ser-lhe-á atribuída uma palavra do texto (a vermelho) que marca o momento em que se torna pertinente ouvir determinado som.

Texto:

No início do reinado de **D. Manuel**, parte do rio **Tejo**, que fica em **Lisboa**, uma armada com o objetivo de chegar à terra das especiarias, a **Índia**.

Foi uma viagem difícil e perigosa porque nunca tinham ido até tão longe de **barco**.

Ao chegarem a **Calicute** fizeram **trocas comerciais** com os habitantes e deu-se assim o início da exploração do **oriente** que **enriqueceu** o país.

“TPC” em família – recado



**Sugestão de “TPC” em família**

**Turma A**

Como sabem, estão a decorrer as comemorações dos 500 anos dos Forais Manuelinos de [REDACTED], [REDACTED] e [REDACTED] e, aqui na nossa escola, nós também queremos participar!

Para conhecer algum do património dessa época, gostaríamos de contar com a preciosa colaboração das famílias. Não seria uma boa ideia aproveitar o fim de semana e visitar a [REDACTED], para apreciarem o pelourinho e/ou a porta tipicamente manuelina da Igreja Matriz da [REDACTED]? Ou espreitar a janela manuelina do [REDACTED]?

Se puderem, aproveitem esta ideia e passem um bom bocado em família. E, melhor ainda, tragam alguma “recordação/registo”; uma fotografia, um desenho, as vossas impressões escritas...

Se preferirem, podem enviar as fotos para o e:mail [REDACTED], que nós depois partilhamos entre nós!

Boa experiência e bom fim de semana!

# Planificação arte Manuelina

**Jardim de Infância de** [REDACTED]

**Sala:** Sala heterogénea **Semana:** 16 a 17 de Abril

Área de conteúdo	Domínios	Descrição das atividades	Metas de aprendizagem / Objetivos		
<p>Área do Conhecimento</p> <p>E</p> <p>Área das Expressão e comunicação</p>	<p>Domínio do - ambiente natural e social</p> <p>Expressão plástica – apropriação da linguagem elementar das artes</p> <p>Domínio d</p>	<p><b>Trabalho de Projeto:</b>  <b>“D. Manuel I”</b></p> <p>1º Visionamento do vídeo “o Manuelino”, No diálogo em grande grupo, questionar as crianças sobre o que visionaram, fazendo o levantamento de aspetos importantes para o trabalho seguinte.  Ex: esfera armilar, escudo, cruz da ordem de cristo, mastro da caravela, algas, corais, cordas, etc.</p> <p>2º Decidir com o grupo quais os elementos que querem inserir na porta Manuelina e como preferem construí-los. (exemplo das texturas da natureza), e construção do escudo de Condeixa.</p> <p>3º Diálogo no tapete sobre o que já sabem sobre D. Manuel I e o que ainda querem saber.</p> <p>4º Construção da teia.</p> <p>5º Análise e construção de um foral adaptado à sala da turma A.</p>	<p>- Conhecimento do mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Exploração da arte manuelina;</li> </ul> <p>- Expressão Plástica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Exploração das formas de arte apresentadas, bem como das suas características particulares;</li> </ul> <p>- Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Observar padrões simétricos;</li> <li>Criação de trabalho de pintura com texturas.</li> </ul>		

**Data: 18 de Fevereiro 2015**

**Legenda:** Ind- Individual; Grp- grupo; R-realizadas; NR- não-realizadas

**Jardim de Infância de** [REDACTED]

**Plano de Atividades**

**Sala:** Sala heterogénea **Semana:** 16 e 17 de Abril

<b>Área de Atividade</b>	<b>Domínios</b>	<b>Descrição das atividades</b>	<b>Ind</b>	<b>Grp</b>	<b>Metas de aprendizagem / Objetivos</b>	<b>Local</b>
Linguagem Oral e Expressão Dramática	Domínio da linguagem oral	<b>Trabalho de Projeto:</b> <b>“D. Manuel I”</b>  1º Leitura da história “D. Manuel, o Venturoso”. Diálogo com a turma sobre os aspetos importantes da história.		x	- Expressão dramática: <ul style="list-style-type: none"> <li>Dramatização de uma história;</li> <li>Interação com o grupo de colegas;</li> </ul>	Sala de Atividades
	Domínio da linguagem oral	2º Apresentação do rei com recurso a detalhes do livro e com a utilização de rimas como ponte de ligação para a introdução de adjetivos caracterizantes do rei.		x	- Linguagem oral: <ul style="list-style-type: none"> <li>Produção de rimas;</li> <li>Identificação de palavras que terminam com a mesma sílaba;</li> <li>Conhecimento de novos vocábulos.</li> </ul>	
	Domínio da linguagem oral	3º Recolha de novos vocábulos para a construção de um glossário.		x		
	Expressão dramática	4º Dramatização da história.				

**Data: 25 de Fevereiro 2015**

**Legenda:** Ind- Individual; Grp- grupo; R-realizadas; NR- não-realizadas

# Porta Manuelina

**Jardim de Infância de** [REDACTED]

## Plano de Atividades

**Sala:** Sala heterogénea **Semana:** 16 a 17 de Abril

Área de conteúdo	Domínios	Descrição das atividades	Ind	Grp	Metas de aprendizagem / Objetivos	Lo
<p>Área do Conhecimento</p> <p>E</p> <p>Área das Expressão e comunicação</p>	<p>Domínio do - ambiente natural e social</p> <p>Expressão plástica – apropriação da linguagem elementar das artes</p> <p>Domínio d</p>	<p><b>Trabalho de Projeto:</b>  <b>“D. Manuel I”</b></p> <p>1º Visionamento do vídeo “o Manuelino”, No diálogo em grande grupo, questionar as crianças sobre o que visionaram, fazendo o levantamento de aspetos importantes para o trabalho seguinte.  Ex: esfera armilar, escudo, cruz da ordem de cristo, mastro da caravela, algas, corais, cordas, etc.</p> <p>2º Decidir com o grupo quais os elementos que querem inserir na porta Manuelina e como preferem construí-los. (exemplo das texturas da natureza), e construção do escudo de Condeixa.</p> <p>3º Diálogo no tapete sobre o que já sabem sobre D. Manuel I e o que ainda querem saber.</p> <p>4º Construção da teia.</p>		<p>x</p> <p>x</p> <p>x</p>	<p>- Conhecimento do mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Exploração da arte manuelina;</li> </ul> <p>- Expressão Plástica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Exploração das formas de arte apresentadas, bem como das suas características particulares;</li> </ul> <p>- Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Observar padrões simétricos;</li> <li>Criação de trabalho de pintura com texturas.</li> </ul>	<p>Sa</p> <p>Ativ</p>

**Data: 18 de Fevereiro 2015**

**Legenda:** Ind- Individual; Grp- grupo; R-realizadas; NR- não-realizadas

**Estagiárias: Catarina Jacinto e Cátia Brás**

**Jardim de Infância de** XXXXXXXXXX**Plano de Atividades**

**Sala:** Sala heterogénea **Semana:** 16 e 17 de  
Abril

de eúdo	Domíni os	Descrição das atividades	Ind	Grp	Metas de aprendizagem / Objetivos	Local	R	N R	Ava R
o cimento	Domínio da linguagem oral	<b>Trabalho de Projeto: “D. Manuel I”</b>  1º Leitura da história “D. Manuel, o Venturoso”. Diálogo com a turma sobre os aspetos importantes da história.		x	- Expressão dramática:  • Dramatização de uma história; • Interação com o grupo de colegas;	Sala de Atividades	x		Obse
as são e icação	Domínio da linguagem oral	2º Apresentação do rei com recurso a detalhes do livro e com a utilização de rimas como ponte de ligação para a introdução de adjetivos caraterizantes do rei.		x	- Linguagem oral: • Produção de rimas; • Identificação de palavras que terminam com a mesma sílabas;			X	
	Domínio da linguagem oral	3º Recolha de novos vocábulos para a construção de um glossário.		x	• Conhecimento de novos vocábulos.			X	
	Expressão dramática	4º Dramatização da história.						x	

**Data:** 25 de Fevereiro 2015**Legenda:** Ind- Individual; Grp- grupo; R- realizadas; NR- não-realizadas**Estagiária:** Catarina Jacinto e Cátia Brás



## Dramatização das leis e carta de foral

### Planificação da dramatização das leis dos forais:

- A sala fica dividida entre a casinha, o tapete, as portas, e a zona das mesas.

A **casinha** é o local onde habita a nobreza.

Não pagava impostos, cuidava daquela terra e recebia tributos do povo, tinha servos.

O seu trabalho era combater e no tempo livre jogavam ou assistiam a espetáculos com música.

No **tapete** eram as terras onde os servos trabalhavam, sobre essas terras pagavam ao seu senhor uma renda que podia ser em produtos ou serviços.

Tudo o que cultivassem, tinham de dar uma parte dos cultivos ao seu senhor.

O **espaço da sala** era o local onde havia várias profissões e todos deviam dar ao seu senhor produtos do seu trabalho (padeiro-pão).

Nas **portas** que funcionavam como a portagem, deviam fazer o pagamento para poderem passar. (vou dar-lhes as moedas e peço que não as comam).

Sempre que alguém queira passar podemos fazer o jogo do senhor barqueiro (se forem muitos), porque quem ficar “apanhado” é quem paga a portagem.

Quando a lei não era cumprida e as transgressões eram muito graves, chamavam o rei.

1º Explicar às crianças que D. Manuel entregou em Condeixa um documento chamado Carta de Foral que ajudava a organizar a população e trazia autonomia a essas terras (por ter leis próprias). Havia senhores da nobreza que tinham grande poder nas terras porque era o rei que lhe concedia esse direito. A função principal do foral era cobrar impostos e fazer cumprir a lei.

Sempre que um concelho tinha uma carta de foral, fazia-se acompanhar por um pelourinho.

A função do pelourinho era de identificar que aquela terra tinha uma carta de foral e também era o local onde se faziam as punições.

Durante a dramatização, algumas crianças podiam manipular alguns instrumentos musicais para representar as festas da nobreza.

Dividimos as crianças em 3 grupos de 6, ensaiam todas ao mesmo tempo (divididos em grupos). A canção vou deixá-la ao critério das crianças e os adultos dão apoio na manipulação dos instrumentos. Quando for para apresentarem, os adultos são a nobreza e cada grupo apresenta individualmente.

- Clavas
- Pandeireta
- Guizeira
- Tambor
- Maracas
- Ferrinhos

Ao longo da manhã vou deixá-los brincar à vontade porque quero que disfrutem da atividade e que seja divertida, só a questão da expressão musical é que é imposta. Durante a dramatização vou explicar ao grupo que a nobreza por vezes assistia a espetáculos com música e que os servos deviam animar os seus senhores.

Tenho algumas moedas de chocolate 26 e notas de chocolate 8.

Tarde:

Leitura da história: “Um dia um guarda-chuva...” de Davide Cali


“A chupeta da nina” de Christine Naumann-villemin



## Visita à

Planificação 29\04\2015

### **Período da manhã**

Visita á 

### **Período da tarde**

Leitura da história: Jaime e as bolotas de Tim Bowley e Inês Vilpi

Dialogo acerca da visita, construção de um texto coletivo seguido de desenho acerca do que vivenciaram no período da manhã.

### **Ponto de situação acerca dos projetos**

Expressão físico-motora

Aquecimento

1º parte

Em roda, ao som da música “Eu mexo um dedo” cada criança escolhe uma parte do corpo para mexer

2º Parte jogo dos grupos

Objetivos:

Atenção, capacidade de reação, conhecimentos quantificadores do número

Descrição:

Num espaço amplo e limitado, as crianças movem-se livremente ao som. Quando interrompo a música para anunciar um número em voz alta. As Crianças devem formar grupos com o número de elementos ordenado pelo professor.

**Duração do aquecimento:** sensivelmente 20 minutos

Neste momento, as crianças vão praticar futebol, pretendo com esse momento que joguem livremente. (inicialmente pensei em trabalharem passes mas como a manhã vai ser excitante penso que assim possam libertar energias e proporcionar prazer na atividade)

Relaxamento, ao som de uma música vamos trabalhar a técnica da tartaruga controlando a respiração (não sei se já trabalharam antes esta técnica, mas gostava de experimentar)

Retorno á sala

## Planificação sobre grafismo e construção de um foral

Planificação dia 07 de maio

- Construção do foral, vamos colar as iluminuras em papel de cenário e pedir para as crianças (que quiserem para transcreverem as regras)
- É dado a cada criança uma pena e pedido que a utilizem para assinar o foral
- Decorar a pena com tinta (caso decidam que é o melhor material)
- Sugerir que desenhem um escudo e duas esferas armilares (voluntários)
- Realização da ficha de grafismos e de um exercício acerca da escrita

Período da tarde

Leitura da história “ O lobo não morde” emily gravett

Continuação da construção da carruagem

Para a realização dos trabalhos, pretendo inicialmente trabalhar em pequeno grupo enquanto uns assinam, outros transcrevem, outros realizam a ficha. (Estou receosa são muitas atividades em simultâneo mas parece ser o mais favorável para o grupo).

## Registo sobre grafismos

Na sequência da construção do foral da turma A, alguns exemplos de abordagem á escrita.

Nome \_\_\_\_\_



## Planificação da construção da carruagem

**Jardim de Infância de** [REDACTED]**Plano de Atividades****Sala:** Sala heterogénea **Semana:** 7 de maio

Área de conteúdo	Domínios	Descrição das atividades	Ind	Grp	Metas de aprendizagem / Objetivos	Local	R
<p>Área do Conhecimento</p> <p>E</p> <p>Área das Expressões e comunicação</p>	<p>Expressão plástica – compreensão das artes no contexto</p> <p>Desenvolvimento da criatividade</p>	<p><b>Trabalho de Projeto: “Manuelices”</b></p> <p><b>Conversa inicial no tapete e atualização do calendário – questão de partida: necessidade de terminar a carruagem para não ficar esquecida!</b></p> <p><u>1ª Continuação da construção da carruagem:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Fazer o levantamento de ideias do que ainda querem fazer (decoração exterior, rodas, bancos interiores, banco do cocheiro, postigo, sítio do cavalo, cobertura superior da carruagem e possíveis cortinas).</li> <li>Discussão dos materiais a utilizar e a forma como serão realizadas.</li> <li>Divisão de tarefas:</li> </ul> <p>Em grande grupo discute-se o que ainda é preciso fazer (<i>bancos interiores, zona do cocheiro, cavalo</i>) divide-se o grande grupo em 3 pequenos grupos homogéneos para que estejam equilibrados.</p> <p>Grupo 1: trata dos bancos interiores (após discutir como fazer e quantos poderão lá estar);</p> <p>Grupo2: trata do banco do cocheiro e do cavalo (após discussão em grupo de como se fará).</p> <p>Grupo3: trata da decoração exterior da carruagem podendo fazer uso de joias (papel colorido); entrelaçados com jornal para contornar a carruagem nas arestas (efeito dos trabalhados que viram próprios da época);</p> <p>Em grande grupo ou com alguns elementos que ainda estiverem disponíveis e interessados, decide-se como fazer o teto da carruagem.</p> <p><b>Questões a aprofundar:</b> Como o cocheiro comunica com os passageiros? Quantas crianças podem estar em simultâneo na carruagem?</p>		<p>x</p> <p>x</p> <p>x</p>	<p>- Conhecimento do mundo:</p> <p>- Expressão Plástica: produção de uma obra a partir de um tema real;</p> <p>- Utilização de diferentes materiais e formas de expressão;</p> <p>- Matemática: resolução de problemas – desenvolvimento do raciocínio e espírito crítico</p>	Sala de Atividades	

		<p>Como vamos fechar o teto? Não fica abafado demais? Como podemos colocar as rodas na carruagem se ela não vai andar?</p> <p><b>Necessidade de organizar a sala, tendo em conta que o espaço está a ficar limitado!</b></p> <p>2º Depois do leite, é necessário um momento de pausa. Caso estejam muito cansados, vão até à rua durante 30 minutos e quando regressarem, caso o trabalho ainda não esteja terminado, continua-se. Se for pouca coisa, eu divido o trabalho que falta pelos interessados e por aqueles que eu entender que devem estar implicados no que falta fazer. Os restantes, entrego à Cátia, ou quem estiver disponível para realizar um jogo* (de quem é esta voz?) e/ou brincarem com os brinquedos (dia do brinquedo).</p> <p>Caso ainda sobre tempo, considero importante, depois de tudo terminado, fazer o levantamento do trabalho que realizaram (se gostaram, o que gostavam de acrescentar e o que acham da carruagem no fim de estar pronta), acho importante realizarem um registo da construção que mais lhes agradou construir.</p> <p><b>Realizar uma conversa sobre o que fazer com as construções (possibilidade de realizar uma dramatização para os colegas) e registar as suas opiniões para chegar a uma ideia estruturada para a divulgação do projeto. (como o rei dom Manuel I podia mostrar a sua vaidade e luxo ao seu povo?, se fossem o rei, o que fariam?)</b></p> <p>3º Leitura e dramatização da história "A casa da mosca fosca" de Eva Mejuto- recorrendo às personagens de peluche.</p> <p>Recorrendo a 3 adultos, um deles faz a leitura do narrador e os outros 2 ficam com as personagens.</p> <p>Eu fico com os convidados da história e a Cátia é a mosca fosca que recebe os convidados.</p> <p>Os convidados, à medida que vão chegando, vão para dentro do saco (casa da mosca fosca) para dar mais destaque a cada personagem que vai chegando. É interessante que o grupo enumere os convidados cardinalmente e ordinalmente no final da história. Caso o grupo demonstre interesse, é importante dar oportunidade de dramatizarem.</p>						
	Expressã o dramática/ teatro- desenvolv imento da criatividade e						- exploração de personagens e situações/ representações;	
	Domínio da matemátic a						- Matemática: noção de número- número ordinal e cardinal.	
	Domínio da expressão musical- desenvolv						- Expressão musical: exploração e identificação de sons; caracterização de sons (intensidade e altura)	

	<p>imento da criatividade e</p> <p>4º Tarde no parque dos silvais, como o dia foi cheio de trabalho é importante brincarem livremente, subirem às árvores e andarem ao sol - fazendo uso do chapéu.</p> <p>Caso sobre tempo quando voltarem para a sala, podemos realizar o jogo “quem falta?” ou se for do agrado deles, brincarem com os brinquedos que trouxeram.</p> <p>Variante: como o tempo está a ficar estranho (chuva), a ida ao parque dos silvais pode ser boicotada, dessa forma, podemos realizar uma atividade de expressão musical “o maestro”.</p> <p>Esta atividade tem por objetivo explorar a intensidade dos sons (forte e fraco). E da importância de distinguir a intensidade da altura (agudo ou grave), associada à poluição sonora que por vezes surge na nossa sala.</p> <p>1º Brincar com as vozes: vamos imaginar que temos de falar muito baixinho porque estão outros meninos a dormir- sons fracos- (é importante referir que devem falar baixinho com a sua voz normal e não aguda), agora imaginem que temos de chamar alguém e precisamos de falar com um som mais forte (referir que o som não deve ser grave, só forte).</p> <p>Explicar a diferença entre intensidade e altura e dar exemplos:</p> <p>Vamos imaginar que somos uns bichinhos muito pequeninos que que temos uma voz muito aguda (olá sou uma formiga etc), agora vamos imaginar que somos muito grandes e temos uma voz grave (olá sou o elefante!).</p> <p>Agora vamos misturar a altura com a intensidade:</p> <p>Forte e agudo; Fraco e grave; Forte e grave; Fraco e agudo.</p> <p>Com recurso dos instrumentos: Utilizar instrumentos com som agudo: pratos, ferrinhos; Com sons graves: tambor, pandeiro. Percutir os vários instrumentos e pedir que identifiquem se o som é grave ou agudo.</p> <p>Após a exploração: tocar sons fracos e sons fortes para que tentem adivinhar.</p> <p>No final dividir o grupo em 2 e um grupo fica com os instrumentos de sons agudos e o outro de sons graves</p>			<p>- Percussão de instrumentos; - Reconhecimento de sons.</p>		
--	---	--	--	---	--	--



		<p>e à medida que vou dando indicações (ex: som agudo- forte), o grupo dos agudos percute um som forte; (som grave- fraco), o grupo dos graves percute um som fraco.</p> <p>p.s. tenho ideia de que existe um número insuficiente de instrumentos de som grave na escola, por isso, podemos tentar procurar na sala, através das mesas e outros objetos, sons agudos e graves e saltar a última etapa da atividade.</p>					
--	--	---	--	--	--	--	--

**\*Jogo: de quem é esta voz?**

É escolhido um colega para sair à rua enquanto os restantes escolhem outro colega para emitir sons.

O objetivo da criança que saiu fora da sala é descobrir qual o colega que está a falar.

A criança que está escondida deve distorcer a voz para que ninguém perceba de quem se trata.

O processo repete-se por todos os elementos do grupo.

**\*jogo: quem falta?**

O grupo está em roda e um colega sai fora da sala para não saber quem foi escolhido para se esconder.

Em grupo escolhem um colega que deve ficar escondido dentro da sala, o grupo não pode dar pistas.

O objetivo da criança que sai fora da sala é observar todo o grupo e descobrir quem falta.

O processo repete-se pelos restantes elementos do grupo.

### CONSENTIMENTO INFORMADO

Olá papá e mamã, como sabem temos duas estagiárias da Escola Superior de Educação de Coimbra na nossa sala, que necessitam desenvolver um trabalho com a abordagem de Mosaico.

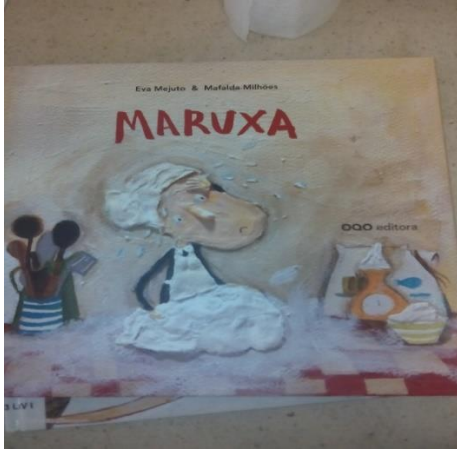
Este tem como objetivo, explorar as diferentes formas como as crianças experienciam os espaços do Jardim de Infância e os seus efeitos nas aprendizagens. Com este trabalho, pretendem escutar as crianças para recolher as suas opiniões acerca do quotidiano no J.I.

A abordagem Mosaico, consiste em entrevistas, o uso de camaras e a elaboração de mapas guiados pelas crianças.

Pretendemos com esta investigação, dar um papel ativo às crianças e percebermos o que pensam acerca da sua escola, construindo a sua própria aprendizagem.

A participação neste estudo, é facultativa e salvaguardamos toda a privacidade das crianças.

#### Apêndice 4 – registo fotográfico das atividades do projeto:



*Figura 14- história que deu início ao projeto*



*Figura 15- especiarias trazidas nas viagens até à Índia*



*Figura 16-história que permitiu fazer o traje ao rei*



*Figura 17- construção do traje do rei*



*Figura 18- visita à escola secundária*



*Figura 19- construção da porta Manuelina*



Figura 20- decalque de folhas para decorar a porta Manuelina



Figura 21- pintura da porta Manuelina

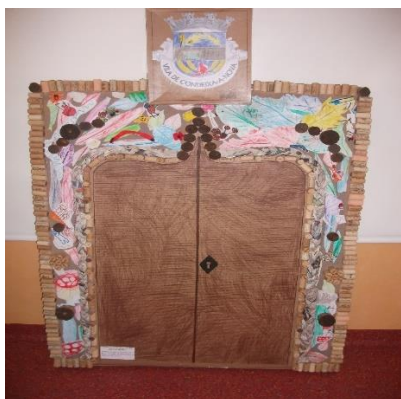


Figura 22- porta concluída



Figura 23- construção do plano de trabalho "Manuelices"



Figura 24- dramatização "viver no reinado de D. Manuel I"



Figura 25- primeiro projeto para o pelourinho





*Figura 26- projetos da carruagem*



*Figura 27- projetos do trono*



*Figura 28- projetos do pelourinho*



*Figura 29- visita ao pelourinho*



*Figura 30- a porta Manuelina*



*Figura 31- tentativa de replicar a porta Manuelina*



Figura 32- projeto final do trono e do pelourinho



Figura 33- projeto final da carruagem



Figura 34- as assinaturas com a pena e tinta chinesa



Figura 36- projeto final do foral



Figura 38- apresentação do rei aos convidados



Figura 37- preparação da festa Manuelina



*Figura 38- divulgação do projeto "Manuelices"*



## **Apêndice 5- entrevistas e registo fotográfico da abordagem de mosaico:**

### **Entrevista 1:**

Qual o espaço que mais gostas?

- Gosto de brincar com o cavalo
- Gosto dos sinos do cavalo

Qual a tua brincadeira preferida nesse espaço?

- Gosto de brincar com tintas

Com quem costumavas brincar?

- Brinco mais com a bárbara e a mariana a inês e a beatriz

Se pudesses mudar alguma coisa o que mudavas?

- Gostava de pôr um sino na boca do cavalo

Qual o espaço que menos gostas?

- Não gosto de estar muito tempo no mesmo sítio
- Gosto de todos os sítios mas não gosto de estar parada

O que achas do espaço exterior?

- Gosto de estar cá dentro a acabar as coisas
- (no exterior) gosto de brincar na areia
- Gosto de brincar sozinha na rua

Se pudesses mudar alguma coisa o que mudavas?

- Gostava de ter uma casota dentro do escorrega, uma ponte atrás e outra à frente
- Gostava de fazer o que eu quisesse aqui na escola

Existe algum espaço que não conheças e que queiras conhecer?

- Gostava de entrar numa sala que sobe as escadas, eu já espreitei mas não entrei
- Eu um dia vou pedir ao pai natal para as pessoas não deitarem lixo para o chão

**Entrevista 2:**

Qual é o espaço que mais gostas?

- Gosto de brincar na casinha

Qual a tua brincadeira preferida?

- Gosto de brincar com os bebés

Com quem costumavas brincar?

- Brinco muito com o vicente

Se pudesses mudar alguma coisa o que mudavas?

- Gosto da rua, mudava o escorrega, é para bebés, um escorrega no meio e é pequenino (confuso). Faço os jogos todos.
- Mudava a nossa sala, os brinquedos todos porque alguns estão estragados
- Mudava as sanitas, algumas já estão sujas.

**Entrevista 3:**

Qual o teu espaço preferido?

- Gosto da casinha e do computador

Qual a tua brincadeira preferida?

- Ligar a torradeira

Com quem costumavas brincar?

- Brinco com a bárbara, vitória e mariana

O que achas do exterior?

- Gosto muito de estar lá fora

O que mudavas?

- Mudava o baloiço que parece um pneu porque só serve para bebés e batemos com a cabeça

Qual a tua brincadeira preferida?

- Gosto de brincar que estamos aflitos
- Gosto de brincar na rede e na árvore

O que mudavas?

- Mudava que a casa de banho fosse maior porque temos de estar à espera muito tempo e alguns ficam lá à espera muito tempo
- A arrecadação é assustadora gostava de conhecer os jogos todos e o fantasma que assusta os meninos todos.

#### **Entrevista 4:**

Porque é que andas nesta escola?

- Porque a minha mãe escolheu

Qual é o espaço de que gostas mais?

- É da rua.

Porquê?

- Porque gosto de brincar

E dentro da escola?

- Do cantinho dos jogos

O que mudarias na escola?

- Trocava o tapete com o canto dos jogos.

Porquê?

- Silencio

Qual o espaço de que gostas menos?

- Silencio

Então?

- Não há nada que não goste.

Entrevista 5 e 6

Porque é que achas que vens ao jardim-de-infância?

- 5 - Para aprender coisas.
- 6 - Para quando formos adultos respeitarmos as regras, não sermos mal comportados, para sabermos coisas, para saber como é que se anda na estrada.

Vocês gostam desta escola?

- 5 E 6: Sim

Porquê?

- 6 - Porque é gira, animada

Qual é o espaço que mais gostam no jardim de infância?

- 6 - Tudo, sim tudo
- 5 - Tudo, da rua

E no exterior o que gostas mais?

- 5- De brincar na areia

E qual é o espaço que menos gostas?

- 6 - Eu gosto de tudo

E tu i?

- 5 - Sala

Qual sala?

- 5 - Sala da Ana

Porque, i?

- 5 - Silencio

Se te desse uma missão, com esta caneta podes mudar qualquer coisa, o que mudariam?

- 6 - Mudava tudo.

Porquê?

- 5 - Mudava a casinha para que fosse maior.

Porquê?

- 6 - Assim iam todos ao mesmo tempo, porque uns dizem ao chefe de família e têm sorte, e os que não dizem não têm sorte.
- 5 - Se a casinha fosse maior brincavam muito mais meninos.

E na sala da Ana o que mudavas?

- 5 - Silencio
- 5 - Que as mesas fossem maiores.

E na rua o que mudavam?

- 6 - Mudava o escorrega e o corrimão
- 5 - Que á frente tivesse um parque.

Entrevistas 7:

Porque é que achas que vens á escola?

- 7 - Porque a minha mãe me inscreveu

Gostas de andar nesta escola?

- 7 - Sim

Qual é o espaço que gostam mais no jardim de infância?

- 7 - Da rua, de brincar na areia

E na sala qual o espaço que gostas mais?

E na sala?

- 7 - Da casinha das bonecas.

O que mudavas na escola?

- 7 - Silencio

O que é que gostas menos na escola?

- 7 - Nada não mudava nada

Entrevistas 8 e 9:

Porque é que acham que andam no jardim de infância?

- 8 - Porque a minha mãe achou que era uma escola boa
- 9 - Eu mudei de escola porque já era um bocadito grande.

Quem escolheu esta escola?

- 8 - Foi a mãe

Vocês gostam desta escola?

- 8 - Sim gosto
- 9 - Eu também

Do jardim de infância qual é o espaço que gostam mais?

- 8 - Da sala da professora
- 8 - Da sala da Ana gosto da casinha das bonecas~
- 9 - Eu gosto daquela coisa de fazer cubos

E da sala o qual o espaço que gostas mais?

- 8 - Do cantinho dos jogos

E no exterior, o que gostam mais?

- 9 - Eu gosto mais daquela coisa dos bombeiros
- 8- Do escorrega

O que gostam menos na escola?

- 9 - Da casinha da sala da Ana

Porquê?

- 9- E um bocadinho chata

O que é que teria que mudar naquela casinha?

- 9 - Eu achava que teria que ter outra cama

Se te pedisse para mudares qualquer coisa no jardim de infância, o que mudavas?

- 8 - Mudava, silencio
- 8 - Eu metia um jogo na rua

- 9 - Eu mudava, eu metia um baloiço na rua

Entrevista 10 e 11:

Porque e que vem ao J.I?

- 10 - Porque é uma escola muito gira e muito divertida

Vocês gostam desta escola?

- 10 - Sim muito

Qual é o espaço que mais gostam?

10- Eu gosto de todos os espaços.

Mas se tivesses que escolher uma, o que escolhias?

10 - Da casinha das bonecas e de fazer desenhos

Qual é o espaço que gostas menos?

10 - Do computador

11 - Dos corredores

Se pudesses mudar qualquer coisa no jardim de infância, o que mudavas?

10 - A cama devia de ser diferente

11 - Mudava os jogos

10 - Mudava a casinha das bonecas e os desenhos

O que é que mudavas nos desenhos

10 - Arranjava um espaço para fazer desenho.

E no exterior?

10 - Gosto muito do exterior é muito divertido



## ENTREVISTA 12:

Porque é que andas no jardim de infância?

- Porque gosto

Qual é o espaço que gostas mais?

- De brincar na casinha das bonecas

E menos?

- Não sei

E no exterior, o que gostas mais?

- Gosto muito do escorrega

No exterior. Há algum espaço que gostes menos?

- Não gosto muito do pau para descer.

Se te desse uma varinha mágica, e pudesses mudar alguma coisa no j. i., o que mudavas?

- Não sei.

## ENTREVISTA 13:

Porque é que andas no j. i. ?

- Porque a escola é linda

Qual é o espaço que gostas mais na escola?

- Gosto mais da sala

Então e dentro da sala qual é o espaço que gostas mais?

- Do tapete.

Porquê?

- Porque a professora ensina muitas coisas no tapete e lê histórias

No exterior, qual é o espaço que mais gostas?

- Da areia

E o espaço que menos gostas?

- Do corredor

Se pudesses mudar, o que mudavas?

- Não mudava nada

### **ENTREVISTA:**

Porque é que andas no jardim de infância?

R: Porque a minha avó escolheu

MAS gostas?

R: sim porque é tudo á vontade

R: qual o espaço que gostas mais?

R: da casinha

E qual o espaço que gostas menos?

R: nada gosto de tudo

No exterior qual o espaço que gostas mais?

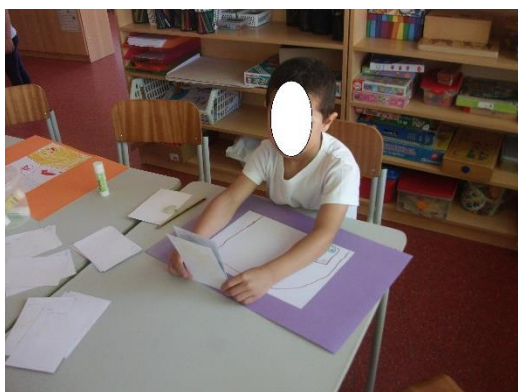
R: gosto do parque

E o que gostas menos?

R: gosto de todos

Se pudesses mudar alguma coisa NO JARDIM DE INFANCIA o que é que mudavas?

R: cortava as árvores com a minha motosserra para as ver crescer.



*Figura 29 e 40- as crianças constroem a manta mágica*



*Figura 41- apresentação final da manta mágica*

